

T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ



SINIFINDA MÜLTECİ ÇOCUK BULUNAN OKUL ÖNCESİ
ÖĞRETMENLERİNİN DAVRANIŞ VE ÖĞRETİM YÖNETİMİ
BECERİLERİ ÜZERİNE BİR İNCELENME

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Edanur TÜRKGÖZ

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı
Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı

AĞUSTOS, 2022

T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ



SINIFINDA MÜLTECİ ÇOCUK BULUNAN OKUL ÖNCESİ
ÖĞRETMENLERİNİN DAVRANIŞ VE ÖĞRETİM YÖNETİMİ
BECERİLERİ ÜZERİNE BİR İNCELENME

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Edanur TÜRKGÖZ

(Y2112.410007)

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı
Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Şirin YILMAZ

AĞUSTOS, 2022

ONUR SÖZÜ

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “Sınıfında Mülteci Çocuk Bulunan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Davranış ve Öğretim Yönetimi Becerileri Üzerine Bir İncelenme” adlı çalışmanın, tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurulmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin Kaynakça ’da gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve onurumla beyan ederim. (10/09/2022)

Edanur TÜRKGÖZ

ÖNSÖZ

“Sınıfında Mülteci Çocuk Bulunan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Davranış ve Öğretim Yönetimi Becerileri Üzerine Bir İnceleme “adlı çalışmamda destek ve katkılarından dolayı danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Şirin YILMAZ’a teşekkürlerimi sunarım.

Tez çalışmamın gelişmesi ve önerileri ile destek olan Dr. Öğr. Üyesi Ali Yiğit KUTLUCA’a ve Doç. Dr. Özgür Kıvılcın Doğan’a teşekkür ederim.

Tez çalışmam sürecinde yanımda olan aileme özellikle anneme teşekkürü borç bilirim.

Ağustos, 2022

Edanur TÜRKGÖZ

**SINIFINDA MÜLTECİ ÇOCUK BULUNAN OKUL ÖNCESİ
ÖĞRETMENLERİNİN DAVRANIŞ VE ÖĞRETİM YÖNETİMİ
BECERİLERİ ÜZERİNE BİR İNCELENME**

ÖZET

Bu araştırma sınıfında mülteci çocuk bulunan okul öncesi öğretmenlerinin davranış ve öğretim yönetimi becerilerini tespit etmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında öğretmenlerin davranış ve öğretim yönetimi ve alt boyutlarının, cinsiyet, yaş, çalıştığı kurum, kıdem durumu, sınıf mevcudu, çalıştığı yaş grubu, daha önce göçmen çocuklar ile ilgili eğitimlere katılma durumu, sınıfında bulunan mülteci öğrenci sayısı, son mezun olduğu eğitim kademesi, daha önce göçmen çocuklar ile ilgili eğitimlere katılma sayısı ve mezun olunan bölüm değişkenleri açısından anlamlı derecede farklılaşıp farklılaşmadığı da incelenmiştir. Araştırmanın örneklemi, evren içerisinden basit tesadüfî yöntemle seçilen 153 Anaokulu veya okulöncesi öğretmeninden oluşmuştur. Araştırma genel tarama modellerinden, ilişkisel tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak “Davranış ve Öğretim Yönetimi Becerileri Ölçeği” kullanılmıştır. Veri analiz yöntemleri olarak kişisel değişkenleri incelemek için betimleyici istatistiksel yöntemler, araştırma değişkenleri ve kişisel değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemek için ve veri ölçüm araçlarından elde edilen puanların demografik değişkenlerle karşılaştırılmasında fark testleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin davranış ve öğretim yönetimi puanlarının demografik değişkenler açısından farklılaşmadığı ancak alt boyutlar temelinde farklılaşmaların olduğu görülmüştür. Bu noktada öğretmenlerin davranış ve öğretim yönetimi puanları, cinsiyet, mezun olduğu bölüm, çalıştığı kurum, son mezun olunan eğitim kademesi, daha önce göçmen çocuklarla alakalı eğitim alma durumu ve eğitim sayısı değişkenleri açısından farklılaşmamıştır. Bununla birlikte katılımcı öğretmenlerden 26-30 yaş aralığında olanların öğretim yönetimi diğer yaş gruplarına göre daha yüksek çıktığı ve 25 yaş altı öğretmenlerin davranış yönetimi diğer yaş gruplarına göre daha yüksek çıktığı ve istatistiki olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir. 1 yıl altı çalışanların davranış yönetimi puanlarının diğer öğretmenlere göre

daha yüksek olduğu görölmüştür. Sınıflardan mevcudu 21-25 olanların öğretim yönetimi diğeri öğretmenlere göre daha yüksek çıktığı görölmüştür. Son olarak katılımcı öğretmenlerden 5-6 yaş grubuna derse girenlerin davranış yönetimi diğeri öğretmenlere göre daha yüksek çıktığı ve istatistiki olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Göçmen, Okul Öncesi, Davranış Yönetimi, Öğretim Yönetimi



**SINIFINDA MÜLTECİ ÇOCUK BULUNAN OKUL ÖNCESİ
ÖĞRETMENLERİNİN DAVRANIŞ VE ÖĞRETİM YÖNETİMİ
BECERİLERİ ÜZERİNE BİR İNCELENME**

ABSTRACT

This research was carried out to determine the behavior and instructional management skills of preschool teachers with refugee children in their classroom. Within the scope of the research, teachers' behavior and teaching management and its sub-dimensions were determined by gender, age, institution, seniority, class size, age group, participation in trainings related to immigrant children before, number of refugee students in their class, last education level they graduated, It was also examined whether there was a significant difference in terms of the number of participation in trainings related to immigrant children and the variables of the department they graduated from. The sample of the study consisted of 153 kindergarten or preschool teachers selected by simple random method from the universe. The research was carried out with the relational scanning model, one of the general scanning models. “Behavioral and Instructional Management Skills Scale” was used as a data collection tool. As data analysis methods, descriptive statistical methods were used to examine personal variables, to examine the relationship between research variables and personal variables, and to compare the scores obtained from data measurement tools with demographic variables. As a result of the research, it was seen that the behavior and instructional management scores of the teachers did not differ in terms of demographic variables, but there were differences on the basis of sub-dimensions. At this point, teachers' behavioral and instructional management scores did not differ in terms of gender, department from which they graduated, the institution they worked at, the last education level graduated, their previous education related to immigrant children and the number of education variables. In addition, it was determined that the teaching management of the participating teachers in the 26-30 age group was higher than the other age groups, and the behavior management of the teachers under the age of 25 was higher than the other age groups, and it was statistically significant. It has

been observed that the behavior management scores of the employees under 1 year are higher than the other teachers. It has been observed that the teaching management of the 21-25 class students is higher than the other teachers. Finally, it was determined that the behavior management of the participating teachers who entered the course in the 5-6 age group was higher than the other teachers and was statistically significant.

Keywords: Immigrant, Preschool, Behavior Management, Instructional Management



İÇİNDEKİLER

ONUR SÖZÜ	iii
ÖNSÖZ.....	iv
ÖZET.....	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER.....	ix
ÇİZELGELER LİSTESİ.....	xii
KISALTMALAR LİSTESİ	xiv
I. GİRİŞ	1
A. Araştırmanın Amacı	4
B. Araştırmanın Önemi	5
C. Kapsam ve Sınırlılıklar	7
D. Tanımlar	8
II. KAVRAMSAL ÇERÇEVE	9
A. Göç Kavramı	9
1. Dünya’da Göç Olgusu ve Mülteci Kavramı.....	10
2. Mülteci ve Sığınmacı	12
3. Mülteci Akımının Nedenleri.....	14
a. Ülkelerarası savaş	14
b. Etnik sorunlar	15
c. Devrimci ve baskıcı-otoriter rejimler	16
d. Sivil çatışmalar.....	16
e. Doğal afetler ve çevre sorunları	17

4. Göç ve Eğitim.....	18
5. Türkiye’deki Suriyeli Mülteci Çocukların Eğitsel Olarak Değerlendirilmesi	19
6. Mültecilere Yönelik Gerçekleştirilen Çalışmalar ve Uygulamalar	20
7. Okul Öncesinde Eğitim Gören Mültecilerin Durumuna Yönelik Araştırmalar	24
B. Okul Öncesi Eğitim	26
1. Okul Öncesi Eğitiminin Tanımı ve Önemi	26
2. Okul Öncesi Eğitiminin Amacı	28
3. Okul Öncesi Eğitiminin Temel İlkeleri.....	29
4. Kapsayıcı Eğitim.....	30
C. Sınıf Yönetimi	33
1. Sınıf yönetimde modeller	34
a. Tepkisel.....	35
b. Önlemsel.....	35
c. Gelişimsel.....	35
d. Bütünsel	36
2. Sınıf Yönetiminde Temel Kavramlar.....	36
a. Sınıf ortamı.....	36
b. Plan ve program	37
C. Sınıf içi iletişim ve ilişkiler	38
d. Öğrencilerin davranışları	38
e. İletişim	39
f. Güdülenme ve dikkat	39
g. Sınıf kuralları	40
h. Disiplin	41
ı. İstenmeyen davranışlar, nedenleri ve yönetimi	41

i. Öfke ve kontrolü	42
j. Sosyal beceri öğretimi	43
3. Okul Öncesi Eğitiminde Sınıf Yönetiminin Önemi.....	43
D. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Davranış ve Öğretim Yönetimi Becerileri	44
1. Davranış Yönetimi	44
2. Öğretim Yönetimi	45
3. Davranış ve Öğretim Yönetimi Arasındaki İlişki	46
4. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Davranış ve Öğretim Yönetimi Becerileri Hakkında Yapılan Araştırmalar.....	46
III. YÖNTEM.....	49
A. Araştırmanın Modeli.....	49
B. Örneklem Grubu	49
C. Veri Toplama Araçları	49
D. Veri Toplama Süreci.....	50
E. Verilerin Analizi	50
F. Araştırmanın Hipotezleri	50
IV. BULGULAR	52
A. Değişkenlere Yönelik Betimsel Analizi Sonuçları.....	52
B. Fark Testleri	57
V. TARTIŞMA.....	70
VI. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	76
VII. KAYNAKÇA.....	81
EKLER.....	93
ÖZGEÇMİŞ	96

ÇİZELGELER LİSTESİ

Çizelge 1. Çarpıklık ve Basıklık Değerleri	55
Çizelge 2. Güvenilirlik Analizi Bulguları	56
Çizelge 3. Katılımcı Öğretmenlerin Bazı Sosyo-Demografik Dağılımları	53
Çizelge 4. Katılımcı Öğretmenlerin Bazı Sosyo-Demografik Dağılımları	54
Çizelge 5. Değişkenlere Yönelik Betimsel Analizi Sonuçları	56
Çizelge 6. Cinsiyet Değişkenine Göre Davranış ve Öğretim Yönetimi Ölçeği ve Alt Boyutlarından Elde Edilen Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması	57
Çizelge 7. Mezun Olunan Bölüm Değişkenine Göre Davranış ve Öğretim Yönetimi Ölçeği ve Alt Boyutlarından Elde Edilen Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması	58
Çizelge 8. Çalışılan Kurum Değişkenine Göre Davranış ve Öğretim Yönetimi Ölçeği ve Alt Boyutlarından Elde Edilen Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması	59
Çizelge 9. Son Mezun Olunun Eğitim Kademesi Değişkenine Göre Davranış ve Öğretim Yönetimi Ölçeği ve Alt Boyutlarından Elde Edilen Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması	59
Çizelge 10. Göçmen Çocuklarla İlgili Eğitim Alma Değişkenine Göre Davranış ve Öğretim Yönetimi Ölçeği ve Alt Boyutlarından Elde Edilen Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması	61
Çizelge 11. Yaş Değişkenine Göre Davranış ve Öğretim Yönetimi Ölçeği ve Alt Boyutlarından Elde Edilen Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması	62
Çizelge 12. Kıdem Değişkenine Göre Davranış ve Öğretim Yönetimi Ölçeği ve Alt Boyutlarından Elde Edilen Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması	63
Çizelge 13. Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Davranış ve Öğretim Yönetimi Ölçeği ve Alt Boyutlarından Elde Edilen Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması	64
Çizelge 14. Çalışılan Yaş Grubu Değişkenine Göre Davranış ve Öğretim Yönetimi Ölçeği ve Alt Boyutlarından Elde Edilen Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması	65

Çizelge 15. Göçmen Çocuklar İle İgili Alınan Eğitim Sayısı Değişkenine Göre Davranış ve Öğretim Yönetimi Ölçeği ve Alt Boyutlarından Elde Edilen Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması.....66

Çizelge 16. Hipotez Değerlendirmesi (Fark Testleri).....68



KISALTMALAR LİSTESİ

AFAD : Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı

GEM : Geçici Eğitim Merkezleri

MEB : Millî Eğitim Bakanlığı

UNHRC : Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Konseyi (United Nations Human Rights Council)

UNICEF : Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (United Nations International Children's Emergency Fund)

I. GİRİŞ

2011 yılında “Arap Baharı” adı verilen protestolar Suriye’ye yayılmış ve bu durum ülkede iç savaşı beraberinde getirmiştir. Ülkelerinde şiddete ve zulme maruz kalan Suriyeliler artık güvenliklerini ve yaşamsal ihtiyaçlarını karşılayamaz hale gelmiş ve bu sebeple komşu ülkelere kaçmak zorunda kalmışlardır. Türkiye, Suriye’ye yönelik “açık kapı politikası”nı benimsemesi nedeniyle, göç eden Suriyelilere ev sahipliği yapan ülkelerde birinci sıraya çıkmıştır (Erdoğan, 2014). Türkiye’de kayıtlı Suriyeli sayısı 18 Ağustos 2022 itibariyle 3 milyon 652 bin 813 kişidir (Mülteciler Derneği, 2022). 0-18 yaş arası çocuklar, Suriye'deki çatışmalardan en çok etkilenen grup olarak toplam nüfusun neredeyse yarısını oluşturmaktadır. Suriyeli çocukların ev sahibi ülkede yaşadığı sorunlar şu şekilde ifade edilebilir (Öztürk, 2015; Demiral ve Demir, 2016):

- Erken evlilikler ve çocuk gelinler yaygınlaşmıştır.
- Kamp dışında kalan çocukların kayıtları yapılmamaktadır.
- Çocuklar kötü koşullarda yaşamaktadır.
- Çocuklar sağlık hizmetlerinden yararlanamamaktadır.
- Çocuklar eğitime erişimde güçlük yaşamaktadır (Ercoşkun, 2015).
- Ekonomik zorluklara dayalı çocuk işçiliği yaygınlaşmıştır (Tunç, 2015; Deniz ve ark., 2016; Ercoşkun, 2015).

Göçe zorlanmak, çeşitli travmatik olaylar yaşanmasına ve ruhsal sorunlar yaşanmasına neden olarak, insanların yaşamdan beklentilerini ve uyum içinde yaşama isteklerini derinden etkileme riskine sahip olmaktadır (Aker ve ark., 2002). Kadın ve çocukların korunması, mültecilerin bireysel güvenlikleri için önem arz etmektedir. Nitekim, bireyin yaşamında oldukça önemli bir yer tutan çocukluk dönemi, kişilik gelişiminin, sosyal inşanın ve duygu oluşumunun gerçekleştiği bir aşamadır (Bilgin, 2014). Çocukların bu kadar kritik bir dönemde yaşadığı göç deneyimi, sonraki yaşamlarını da negatif biçimde etkileme potansiyeline sahiptir (Beter, 2006). Bu durumun temel sebebi, bu dönemde ailenin karşılamaya çalıştığı barınma, beslenme, sağlık, güvenlik,

eğitim ve istihdam gibi birçok sorunun direkt bir biçimde çocuğa yansımalarıdır. Göçe zorlanan çocuk ve ailesi, toplum nezdinde dezavantajlı bir konuma gelebilmektedir. Mülteci çocukların travma sonrası stres bozukluğu (TSSB), depresyon ve anksiyete bozuklukları gibi psikolojik bozukluklarının yüksek düzeyde olduğu, yapılan çalışmalarda gösterilmiştir (Fazel ve Stein, 2002). Yeniden yerleştirilen ülkede hayatta kalmanın yanı sıra savaşın ve zorla yerinden edilmenin etkileriyle başa çıkmak için mücadele etmek, bilhassa çocuklar için oldukça zor olmaktadır. Yeniden yerleşim bağlamında eğitim, çocukların ruh sağlığı, psikososyal uyumu ve kültürel uyumu için daha fazla sorun haline gelmektedir (McBrien, 2005; Pastoor, 2017). Çok önemli bir ihtiyaç olarak eğitim, savaş ve benzeri durumlarda dahi acilen karşılanmalı ve acil durumlarda iyi bir biçimde organize edilmelidir (Sinclair, 2007). Görüldüğü üzere eğitim de göç sürecinden etkilenen önemli toplumsal yapılardan birine karşılık gelmektedir (Kaysılı, 2013). Okul ortamı, yaşanan göç deneyiminden hem nitelik hem de nicelik olarak etkilenmektedir. Göç ile birlikte yaşanan okul değişikliği çocuğun çevresinin değişmesi anlamına gelmektedir ve bu durum çocuğun “uyum”u için okulların kilit bir rolde olmasına neden olur (Uluocak, 2009). Her ülkenin eğitim sistemi kendine özgüdür ve oluşturulan program, toplumun kültürel değerlerini, gelenek göreneklerini, normlarını ve yaşam biçimlerini yansıtır ve şekillendirir. Okullarda, sosyal yapıyı oluşturan bu faktörler dil aracılığı ile sonraki nesillere aktarılır. Bu açıdan değerlendirildiğinde, farklı bir ülkedeki farklı kültürlerden gelen çocuklar, ev sahibi ülkenin kültürüne, diline ve yaşam stiline uyum sağlamada çeşitli zorluklar yaşayabilir. Yanı sıra, savaş ortamından gelen çocukların eğitim ortamına uyum sağlamaya çalışması ise daha zor olabilir. Yapılan çalışmalar, çocukların yaşadığı savaş gibi travmatik olayların dil öğrenimi, akademik başarı, psikososyal iyilik hali ve uyumu negatif etkilediğini göstermektedir (O'shea ve ark., 2000). Çocuğun ev sahibi ülkenin dilini öğrenmede yaşadığı zorluk ise; iki kültür ve dil arasında kalmasına, okul ortamında önyargıya maruz kalmasına neden olabilmektedir (Doyuran, 2016).

Türkiye'de Suriyeli çocukların eğitim sorunlarına ilişkin sınırlı sayıda araştırma bulunmakla birlikte, araştırmaların sonuçları şu şekilde ifade edilebilir:

- Suriyeli çocukların eğitime erişimde ciddi problemleri bulunmaktadır (Ercoşkun, 2015).

- MEB okullarında öğrenim gören Suriyeli çocukların dil engeli bulunmaktadır (Er ve Bayındır, 2015).
- Dil engeli nedeniyle Suriyeli çocuklar öğretmenleri ve akranları ile iletişim kuramamakta ve okula uyum sağlamakta güçlük çekmektedirler (Er ve Bayındır, 2015).
- Suriyeli çocuklar okullarda ayrımcılığa maruz kalmakta, dışlanmakta ve arkadaş edinmede zorluk yaşamaktadır (Uzun ve Bütün, 2016).
- Suriyeli çocukların kaygı, güvensizlik, aşırı uyanıklık, savaş ortamından gelmeye dayalı odaklanma sorunları gibi bir takım psikolojik sorunları bulunmaktadır (Uzun ve Bütün, 2016; Er ve Bayındır, 2015; Şeker ve Aslan, 2015).
- Öğretmenler, Suriyeli çocukların eğitimi konusunda kendilerini yetersiz bulmakta ve çocukların eğitime sorunsuz devam edemeyeceklerini düşünmektedir (Uzun ve Bütün, 2016; Er ve Bayındır, 2015).
- Öğretmenler, dil engeli nedeniyle Suriyeli çocukların ebeveynleriyle iletişim kuramamaktadır (Uzun ve Bütün, 2016).
- Öğretmenler programı uygulamakta zorlanmaktadır (Er & Bayındır, 2015).
- Dil engeli nedeniyle çocuklara psiko-sosyal destek hizmeti verilememektedir (Uzun ve Bütün, 2016).

Yukarıda çalışma sonuçları sonucunda görüldüğü üzere, Suriyeli çocukların yaşadığı problemlerin önemli bir kısmının öğretmenler ile iletişim kuramama olduğu görülmektedir. Dolayısı ile mülteci çocukların okula uyumu ile ilgili en önemli kriterlerden birinin öğretmenler olduğu söylenebilir.

UNHCR Küresel Eğitim Stratejisi, öğretmenlerin öğrenme için diğer herhangi bir faktörden daha önemli olduğunu bildirmiş ve öğrencilerin öğrenme süreçlerinde etkili olması için öğretmenlerin eğitici rolüne ve onların ihtiyaç duyduğu eğitime vurgu yapmıştır (Mendenhall ve ark., 2015). Bununla birlikte öğretmenler, yalnızca öğretmek için hazır bulunmanın ötesinde, mülteci çocuklara eğitim sağlamada birkaç kritik rol oynamaktadır. Birincisi, öğretmenler çocukların fiziksel, bilişsel ve sosyal ihtiyaçlarını karşılayarak çocuklar için bir süreklilik ve normallik kaynağı sağlamalıdır (Kirk ve Winthrop, 2007). İkinci olarak ise, öğretmenlerin çocuklar ve aileleri ile doğrudan çalışmaları, istikrar ve güven duygusunun yeniden kazanılmasına yardımcı

olmada kritik öneme sahiptir (Mononye, 2012). Ayrıca, öğretmenler, çatışma, savaş gibi acil travmatik durumlardan sonra iyileşmeyi ve uyumu desteklemeye yardımcı olabilmekte ve çocukların hem dönüşte kendi ülkelerinde hem de kalacakları ev sahibi ülkelerde güvenlik, barış ve insan haklarını teşvik edebilmektedir (Penson ve ark., 2012).

Görüldüğü üzere öğretmenlerin mülteci öğrenciler ile kurduğu ilişki ve etkileşim, eğitim politikaları kadar önemlidir. Bu anlamda, mülteci çocuklarla öğretmenlerin kurduğu iletişim, sınıf yönetimi becerisini kritik hale getirmektedir. Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin iyi olması, sınıf düzeninin sağlanmasını kolaylaştırmakta; çocuklar ile öğretmenlerin nitelikli iletişimini artırmakta ve sınıftaki öğrenme atmosferini yükseltmektedir (Parpucu ve ark., 2018). Bu nedenle, bilhassa mülteci öğrenciye sahip öğretmenlerin bu becerilere sahip olması önemlidir. Bu nedenle bu araştırmada okul öncesi dönemde mülteci öğrencisi bulunan öğretmenlerin davranış ve öğretim yönetimi ele alınmıştır.

A. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, sınıfında mülteci çocuk bulunan okul öncesi öğretmenlerinin davranış ve öğretim yönetimi becerilerini incelemektir. Bu doğrultuda araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin davranış ve sınıf yönetimi becerilerinin öğretmenlerin kıdemleri, çalıştıkları kurumun türü, sınıf mevcudu, öğrencilerin yaş grubu, mezun oldukları okul, aldıkları iş başında eğitimin miktarı, sınıflarında mülteci çocuk bulunması, mülteci çocukların dil bilme durumu, ebeveynlerin dil bilme durumu ve mülteci çocukların davranış sorunu sergileme durumuna göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmaktadır.

Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlar belirlenmiştir;

1. Okul öncesi öğretmenlerinin davranış ve öğretim yönetimi becerileri kıdem değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
2. Okul öncesi öğretmenlerinin davranış ve öğretim yönetimi becerileri çalıştıkları kurum türü değişkenine göre (devlet ve özel) farklılık göstermekte midir?
3. Okul öncesi öğretmenlerinin davranış ve öğretim yönetimi becerileri eğitim verdikleri sınıf mevcudu değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

4. Okul öncesi öğretmenlerinin davranış ve öğretim yönetimi becerileri çalıştıkları öğrenci yaş grubu değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
5. Okul öncesi öğretmenlerinin davranış ve öğretim yönetimi becerileri mezun oldukları okul türü değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
6. Okul öncesi öğretmenlerinin davranış ve öğretim yönetimi becerileri aldıkları hizmet içi eğitimlerin sayısı değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
7. Okul öncesi öğretmenlerinin davranış ve öğretim yönetimi becerileri öğretmenin cinsiyeti değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
8. Okul öncesi öğretmenlerinin davranış ve öğretim yönetimi becerileri mezun olunan bölüm değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
9. Okul öncesi öğretmenlerinin davranış ve öğretim yönetimi becerileri mezun olunan eğitim kademesi değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
10. Okul öncesi öğretmenlerinin davranış ve öğretim yönetimi becerileri öğretmenin yaşı değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
11. Okul öncesi öğretmenlerinin davranış ve öğretim yönetimi becerileri göçmen öğrenciler ile ilgili hizmet içi eğitim alma değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

B. Araştırmanın Önemi

Zorunlu göçler sonucunda bireylerin yaşamlarında ciddi değişiklikler meydana gelir. Bu noktada bireyler yaşamlarının tüm alanlarını yeniden kurmak zorunda kalırlar. Bu doğrultuda bireyler temel yaşamın zorunlu kıldığı gereksinimlerin karşılanmasını öncelikli olarak kabul ederler. Bu gereksinimlerin karşılanmasının ardından ise yerleşik hayata geçmenin zorunluluğu olan diğer ihtiyaçlar devreye girer. Ülkemizde 2011 senesinden beri uygulanan açık kapı politikası sebebiyle bugün bakıldığında yaklaşık olarak 3,7 milyondan fazla Suriyeli mültecinin topraklarımızda bulunduğu bilinmektedir (Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği-UNCHR, 2020).

Suriye’de meydana gelen kriz sürecinde ülkemiz, mültecilerin temel gereksinimlerini karşılama noktasında oldukça kıymetli bir insani görevi ve hizmeti gerçekleştirmiştir. Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (2022) tarafından açıklanan verilere bakıldığında

Ülkemizdeki Suriyeli mültecilerin yaklaşık 1.283 bini 5 ile 18 yaşları arasında olup temel eēitim çağındadır. Bu noktada temel bir ihtiyaç olan eēitim ihtiyacının yerine getirilmesinde oldukça önemli bir alanda önemli bir adım atıldıēı grlmektedir. Bakıldıēında yaklaşık olarak 10 senedir süregelen ve gündem olan Suriyeli probleminin kısa bir süre içerisinde çözülememesi, kalıcılıēın uyum saēlamaya dönmesine katkı sunan politikalara ihtiyaç duyulmaktadır. Göç eden bireylerin farklı sebeplerle ülkelerine geri dönme sürelerinin uzun sürmesi de kalıcılıēı ve uyumu arttıran bir unsur olarak deēerlendirilebilir.

İlk olarak kısa süreli ve geçici olarak Türkiye’de bulundukları ifade edilen ve düşünülen Suriyeli mültecilerin eēitim ihtiyaçlarına yönelik geliştirilen politikalar, gerçekleştirilen düzenlemeler ve halk tarafından sergilenen sivil çabalar kısa süreli ve geçici çözümler üretmiştir. Bu doērultuda Milli Eēitim Bakanlığı (MEB) da g süreci ilk bařladıēında yalnızca kamplarda bulunan çocukların eēitim ihtiyaçlarına yönelik hizmet sunmuştur. Süreç ilerledikçe kamplar haricinde şehir yaşamının içerisinde yaşamlarını sürdürmeye başlayan mülteci sayısında artış meydana gelmiştir (Göç İdaresi Genel Mdrlē, 2022). Bu durumun bir sonucu olarak da eēitim hizmetinin kamplar dışına taşınması hem bir ihtiyaç hem de zorunluluk haline gelmiştir.

G hareketliliēi tüm dünyada zamanla artış göstermektedir. Bu noktada yaşanılan g halinde çocuklar, pasif bir katılımcı olarak grlmektedir. Ancak durum bundan çok daha fazlasıdır. Ailelerin g sürecinde motivasyon kaynaēı olarak deēerlendirildiēinde çocuklar önemli bir faktördür. Bu doērultuda çocuklar gn aktif bir öznesi olarak deēerlendirilmektedir. Bugün bakıldıēında yalnız başına g eden ve refakatçisi olmadan iltica başvuru yapan 18 yaşından küçük bireylerin sayısı gün geçtikçe artmaktadır. Bu durum çocukların gn aktif bir öznesi olduēuna bir kanıt olarak deēerlendirilmektedir. Çocuklar, g öncesinde, anında ve sonrasında pek çok zorlukla karşı karşıya gelmektedir. Baş etme becerilerinin henüz yetişkinler kadar gelişmemiş olduēu dřnldēnde g politikaları oluşturulurken çocukların yaşadıklarının da göz ardı edilmemesi oldukça önemli bir zorunluluk olarak deēerlendirilmektedir (şentregil, 2017). Bilhassa göç sonrasında çocukların temel gereksinimleri olan sevmeye, ait olma, sevilme ve eēitim gibi ihtiyaçlar mutlaka üstünde durulması gereken alanlardır.

Bu doğrultuda eğitim politikaları önemli bir yer kapladığı gibi, sınıf içerisinde bu öğrencilerle kurulan iletişim de oldukça önemli bir yer kapsamaktadır. Öğretmenlerin mülteci çocuklarla iletişim kurmalarında sınıf yönetimi becerileri kritik bir rol oynamaktadır. Sınıf yönetimi kritik becerileri içermektedir. Okul öncesi eğitimde, eğitimin kesintisiz olarak devam etmesi, çocukların ve öğretmenlerin eğitim sürecinde sürekli olarak bir arada zaman harcaması, çocukların kurallara uyum sağlama ve kendini düzenleme sürecinde bulunmalarına destek olmaktadır. Bu noktada okul öncesi eğitimde sınıf yönetiminin öneminin arttığı görülmektedir (Akgün, Yazar ve Dinçer, 2011).

Öğretmenlerin güvenilir, kendinden emin, çocukları anlama yeteneğine sahip özellikte olmaları gerekir (Akyol, 2012). Çünkü öğretmenler, sınıf düzeninin sağlanmasında, etkinliklerin yürütülmesinde ve çocukların öğrenme yaşantılarını kolaylaştırırken oluşturduğu atmosferle önemli bir etkiye sahiptir (Dinçer ve Akgün, 2015).

Sınıf yönetimin iyi olduğu bir sınıf içerisinde bulunan çocukların öğrenme yaşantıları daha kalıcı ve kaliteli olmaktadır. Bununla birlikte bu sınıflarda istenmeyen davranışların daha az ortaya çıkacağı düşünülmektedir. Eğitim sistemi içerisinde öğretmenler, çocukların hayatlarında oldukça önemli bir etkiye sahiptir. Özellikle okul öncesinde karşılaştığı öğretmen çocuğun ilk öğretmenidir. Bu sebeple çocukların gelecek hayatlarını etkileyen kişiler içerisinde okul öncesi öğretmenleri oldukça önemli bir konumdadır (Uyanık Balat, Bilgin ve Ünsal, 2017).

Bu araştırma kapsamında da okul öncesi eğitim sunan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini ortaya koyulması ve farklı değişkenlere göre incelenmesi, bu beceriler üzerinde etkili olan unsurların araştırılması, okul içerisindeki etkinliklerin daha sağlıklı ve verimli bir şekilde sürdürülmesine yönelik çözüm sunacak sonuçlara ulaşarak literatüre katkı sunulması planlanmaktadır.

C. Kapsam ve Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlılıklarını, 2021-2022 eğitim öğretim döneminde, sınıfında en az bir mülteci öğrencisi bulunan ve okul öncesi eğitim kurumunda öğretmenlik yapan 153 öğretmen oluşturmaktadır.

D. Tanımlar

Mülteci: Cenevre Sözleşmesi (1951) tanımına göre, menşe ülkesi dışında olan; etnisite, din, tabiiyet, sosyal grup veya siyasi görüş nedeniyle zulüm göreceğinden endişe duyan ve bu endişe nedeniyle ülkesinde barınamayan kişidir (T.C Göç İdaresi Başkanlığı, 2022).

Sınıf: Eğitim öğretim uğraşlarının gerçekleştirildiği bir faaliyet alanıdır (Aydın, 2013)

Sınıf Yönetimi: Sınıfta bulunan öğrencilerin öğrenme sürecine yardımcı olan, güven teşkil eden ve düzenli olan sınıf ortamının oluşturulmasıdır ve etkin ve nitelikli öğrenmeye hizmet etmesi için çeşitli stratejilerin geliştirilmesini ve uygulamaya dökülmesini ifade eder (Çelik, 2012).

Öğretim Stratejileri: Öğretmenler tarafından gerçekleştirilen; öğrenme ve öğretme boyunca uygulamaya konulan yöntem ve tekniklerdir (Demirel, 2021).

Davranış Yönetimi: Arzu edilen davranışın pekiştirilmesi ve arzu edilmeyen davranışların azaltılmasıdır (Bay ve ark., 2011).

II. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

A. Göç Kavramı

Göç, kişilerin ya da toplumların yaşadıkları yerde karşılarına çıkan olumsuz koşullardan uzaklaşmak, kurtulmak ve yeni şartlara uyum sağlamak için gerçekleştirdikleri kısa veya uzun süreli olabilen, ekonomik, kültürel, sosyal ve siyasi etkiler bırakabilen nüfus hareketleri şeklinde tanımlanmaktadır (Arslan, ve ark., 2017; Mazlum ve ark., 2017).

Göç, bireyler tarafından daha iyi yaşam koşullarına sahip olmak için bir araç olarak değerlendirilmektedir. Yapılan bir araştırmada mültecilerin ve göçmenlerin çoğu zaman savaştan, yoksulluktan, siyasi sorunlardan, siyasi rejimlerden, olumsuz yaşam şartlarından kaçmak amacıyla göç ettikleri ortaya koyulmuştur (Akman, 2007). 2010 senesinde Ortadoğu’da meydana gelen kitlesel ve toplumsal yaşantılar neredeyse tüm coğrafyaya yapılmıştır ve zaman içerisinde silahlı çatışmalara dönerek büyük bir göç durumunu meydana getirmiştir (Kaya, 2017). Uluslararasıdaki göç hareketliliğinin artış göstermesiyle beraber göçmen uyumu da önemli bir çalışma alanı olarak ortaya çıkmıştır (Dedeoğlu ve Gökmen, 2011).

Bireylerin göç etmesinde geçmişte günümüze kadar pek çok farklı neden ortaya çıkmıştır. Göç, bulunulan bir yerden farklı bir konuma geçiş yapma, coğrafi bir hareketlilik gibi görünmesine karşın ekonomik, siyasi, kültürel, sosyal ve insani olarak da değerlendirilmesi gereken bir durumdur (Bartram, Poros ve Monforte, 2017). Bakıldığında göç, plansız ve planlı bir şekilde pek çok unsuru etkilemektedir.

Plansız göçlere bakıldığında büyük oranda ekonomik ve sosyolojik etkilerin olduğu görülmektedir. Plansız göç etmek durumunda kalan bireyler, göç esnasında kullanmış oldukları güzergahları ve sığınma ya da yerleşme hedefiyle ulaştıkları ülkelerde büyük oranda sosyolojik problemlerin yaşanmasına yol açmaktadır (Erdoğan, 2012). Göç, bireylerin gereksinimlerini yerine getiremediklerinde ya da koşulların hayat şartlarının altında kalması sonucunda meydana gelmektedir. Bu sayede bireyler ihtiyaçlarını

karşılacak ya da mevcut durumdan kurtulabilecek farklı bir yer aramaktadırlar. Bu doğrultuda göç ortaya çıkmaktadır (Beter, 2006).

Ülkemiz göç tarihine bakıldığında üç temel dış göç döneminin olduğu görülmektedir. Bunlardan ilki 1. Dünya Savaşı ile ortaya çıkan ve büyük bir kısmı Balkanlarda yaşayan Türklerin oluşturmuş olduğu göç hareketleridir. Bu göçler ilk gerçekleştiği süreçler için bazı zorluklar oluştursa da zamanla göçmenler Türk toplum içerisine uyum sağlamış ve zorluklar ortadan kalkmıştır. İkinci göç dalgasına bakıldığında ise Körfez Harekâtı sonucunda ve Amerika Birleşik Devletlerinin (ABD) Irak’a savaş açması sonucunda yaşanmıştır. Bu süreç içerisinde çok fazla Iraklı göçmen ve sığınmacı Türkiye sınırlarına gelmiş ve özellikle sınıra yakın yerlerde kurulan barınma çadırlarında korunmuşlardır. En önemli göç dalgası olan üçüncü dalga ise bugün yaşanan Suriye sorunudur. Bugün bakıldığında Türkiye’de 3 milyondan fazla sayıda Suriyeli sığınmacının olduğu bilinmektedir. Bunlardan bir kısmı geçici barınma merkezlerinde yaşarken büyük bir kısmı ise farklı şehirlerde sığınmacı olarak hayatlarını devam ettirmektedir. Göçün bir diğer boyutunda ise ülkemizden farklı ülkelere giden bireyler yer almaktadır. Bu durum “tersine göç” olarak isimlendirilmektedir. Ülkemizde tersine göç hareketleri de yoğun olarak yaşanmaktadır. Özellikle 1950’lerden sonra Almanya’ya yapılan işçi göçü oldukça önemlidir. Bugün bakıldığında da Almanya, Belçika, İngiltere, ABD, Fransa, Orta Asya, Kuveyt, Libya gibi ülkelerde göçmen statüsünde bulunan işçiler bulunmaktadır. Bu sayının ise 5 milyondan fazla olduğu bilinmektedir (Ertan ve Ertan, 2017).

1. Dünya’da Göç Olgusu ve Mülteci Kavramı

Mülteciler, özgür iradeleriyle kendi ülkelerinden ayrılmadıklarından dolayı göçmen grupları içerisinde biraz daha farklı değerlendirilmektedirler. Çünkü hedef ülkeye yönelik göç aşamasında, göçmen tarafından sığınma amacı güdülmekte ve sığınma fiili mülteciliğin temelini oluşturmaktadır (Ergin, 2018). Bununla birlikte, mültecilik statüsünü belirleyen ulusal ve uluslararası birçok sözleşme bulunmaktadır. Mültecilik kavramını tanımlayan en önemli uluslararası sözleşme, Türkiye’nin de tarafı bulunduğu, 1951 tarihli Birleşmiş Milletler Mültecilerin Hukuki Durumuna Dair Cenevre Sözleşmesidir. Sözleşmeye göre mülteci:

“1 Ocak 1951'den önce meydana gelen olaylar sonucunda ve ırkı, dini, tabiiyeti, belli bir toplumsal gruba mensubiyeti veya siyasi düşünceleri yüzünden, zulme uğrayacağından haklı sebeplerle korktuğu için vatandaşı olduğu ülkenin dışında bulunan ve bu ülkenin korumasından yararlanamayan, ya da söz konusu korku nedeniyle, yararlanmak istemeyen; yahut tabiiyeti yoksa ve bu tür olaylar sonucu önceden yaşadığı ikamet ülkesinin dışında bulunan, oraya dönemeyen veya söz konusu korku nedeniyle dönmek istemeyen her şahıs...” biçiminde tanımlanmaktadır (Cenevre Sözleşmesi, Md. 1/A).

1951 tarihli Cenevre Sözleşmesi ve uluslararası hukukun diğer kaynaklarındaki temel tanımlar esas alınarak, mülteci statüsünden yararlanmanın temel koşulları aşağıdaki şekilde ifade edilebilir:

- Irk, din, uyruk, belli bir toplumsal gruba mensubiyet veya siyasi düşüncelerden dolayı,
- Vatandaşı bulunulan ülkede zulüm görmekten haklı sebeplerle korkma,
- Bu korku neticesinde vatandaşı bulunulan devlet korumasından yararlanamama veya
- Söz konusu korkudan dolayı vatandaşı bulunulan devletin korumasından yararlanmak istememe,
- Önceden yaşanılan ikamet ülkesinin sınırları dışında bulunma ve
- Ülkeye dönememe veya dönmeyi istememek gerekmektedir.

Yukarıdaki temel koşullara uymakla birlikte; Cenevre Sözleşmesine göre mülteci statüsü tanınmayacak, dolayısıyla uluslararası koruma hakkından yararlanamayacak göçmenlerde bulunabilmektedir. Barışa karşı suç işleyenler, savaş suçu veya insanlığa karşı suç işleyenler için hükümler koyan uluslararası belgelerde tanımlanan bir suç işleyenler ile mülteci sıfatıyla sığınılan ülkeye sığınmadan önce, sığınılan ülke dışında siyasi olmayan ağır suç işlediğine ve Birleşmiş Milletlerin amaç ve ilkelerine aykırı fiillerden suçlu bulunduğu dair haklarında ciddi derecede kanaat oluşanlar, mülteci statüsünden yararlanamayanları bu grupta ifade edebilmek mümkündür (Cenevre Sözleşmesi, Md. 1/f).

Türk iç mevzuatındaki mülteci kavramına ise 6458 sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunda yer verilmiştir. Mevzuat, şayet mültecilik statüsünü gerektiren

olaylar Avrupa ülkelerinde meydana gelirse, bu haktan yararlanılabileceği koşulunu getirmiştir. Dolayısıyla bu yaklaşım coğrafi sınırlama anlamına gelmektedir.

“Avrupa ülkelerinde meydana gelen olaylar nedeniyle; ırkı, dini, tabiiyeti, belli bir toplumsal gruba mensubiyeti veya siyasi düşüncelerinden dolayı zulme uğrayacağından haklı sebeplerle korktuğu için vatandaşı olduğu ülkenin dışında bulunan ve bu ülkenin korumasından yararlanamayan ya da söz konusu korku nedeniyle yararlanmak istemeyen yabancıya veya bu tür olaylar sonucu önceden yaşadığı ikamet ülkesinin dışında bulunan, oraya dönemeyen veya söz konusu korku nedeniyle dönmek istemeyen vatansız kişilerdir” (6458 S.K. Md. 61).

Bu tanımlama doğal olarak, mülteci statüsünün varlığından söz edebilmek için bazı özelliklerin bir arada bulunması koşulunu doğurmaktadır. Dolayısıyla mülteci olarak kabul edilebilmek için aşağıdaki özelliklerin var olması gerekmektedir:

- Sadece “Avrupa’dan” gelen kimseler mülteci statüsüne sahip olabilmektedir (6458 S.K. Md. 61).
- Mülteci statüsü “bireyseldir”, bireysel mülakatlar sonucunda bu statü belirlenmektedir (Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği-UNHCR, 2018).
- Haklı nedenlerle “zulme uğrama korkusunun varlığının” bulunması gerekmektedir (Eroğlu ve Taşkiran, 2002).
- Başvuranın “yabancı” olması gerekmektedir (Türkiye’ye İltica Eden veya Başka Bir Ülkeye İltica Hakkında Yönetmelik, Md. 3).

Türkiye’ye yönelik son dönemde gelişen göçlerin birçoğunun kitlesel hareketleri içermesi ve bu göçlerin Avrupa ülkeleri dışından gelişmesi, mültecilik statüsünün tanınmamasının önünde engel oluşturmuştur. Dolayısıyla iç mevzuatta yer alan bu kısıtlamalar geçici koruma, şartlı mülteci, ikincil koruma gibi uluslararası koruma rejimini temel alan yaklaşımları ortaya çıkartmıştır. Türkiye’de bulunan uluslararası koruma kapsamındaki göçmenlerin tamamına yakını bu statüler altında değerlendirilmektedirler.

2. Mülteci ve Sığınmacı

Ülkesinde siyasal ve sosyal açıdan yaşadığı eziyet sonucu, öldürülme korkusuyla son çareyle kendi topraklarından ayrılma kararı alan, önceden yaşadığı ülkeyi terk ederek

genellikle yasadışı yöntemlerle başka ülkeye geçen kişilere sığınmacı denilmektedir (Tomanbay, 2005). Sığınma eyleminde yer alan ülke kavramı sadece karasal bir sınırı ifade etmemektedir. Sığınmacı, kendi ülkesinde bulunan yabancı ülke temsilciliğine veya yabancı ülkeye ait savaş uçağı, gemi gibi araçlara girerek de sığınma talebinde bulunabilmektedir. Bu yaklaşıma göre sığınmacı, değişik baskılar, ayrımcılık veya kanuni soruşturmalardan dolayı kişinin yabancı bir ülkeye ait diplomatik temsilcilğe, yabancı bir ülkeye ait savaş gemisine veya yabancı bir ülkeye ait uçağa girerek sığındığı ülkenin güvencesini elde etmek amacıyla kendi devletinden kaçmasıdır (Pazarcı, 1989).

Sığınma hakkı uluslararası hukuki metinlerle güvence altına alınmıştır. 1948 tarihli İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi, sığınma hakkını evrensel olarak düzenleyen önemli uluslararası hukuki metinler arasında ilk sırada yer almaktadır. Beynamede, zulüm altında bulunanların başka devletlere sığınma olanaklarından yararlanma haklarının bulunduğu belirtilmektedir (İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi, 1948, Md. 14). İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi dışında sığınma hakkı ayrıca, 28 Temmuz 1951 tarihli Cenevre Sözleşmesi, Mültecilerin Hukuki Statüsüne Dair 31 Ocak 1967 tarihli Protokol ve Avrupa Birliği'nin İşleyişine İlişkin Antlaşmalarıyla da güvence altına alınmıştır (Avrupa Birliği Temel Haklar Sözleşmesi, 2012, Md. 18).

1951 tarihli Mültecilerin Hukuki Durumuna Dair Cenevre Sözleşmesi ile Mültecilerin Hukuki Statüsüne İlişkin 31 Ocak 1967 tarihli Protokol gereğince; Türkiye'ye bireysel olarak iltica eden veya başka ülkelere iltica etmek üzere ülkemizden ikamet izni talep eden yabancılar ile topluca iltica veya sığınmak amacıyla sınırlarımıza gelen yabancılar ve olabilecek nüfus hareketlerine uygulanacak usul ve esasların belirlemek üzere hazırlanan 1994 tarihli İltica Yönetmeliğine göre sığınmacı;

“İrki, dini, milliyeti, belirli bir toplumsal gruba üyeliği veya siyasi düşünceleri nedeniyle takibata uğrayacağından korktuğu için vatandaşı olduğu ülke dışında bulunan ve vatandaşı olduğu ülkenin himayesinden istifade edemeyen veya korkudan dolayı istifade etmek istemeyen ya da uyruğu yoksa ve önceden ikamet ettiği ülke dışında bulunuyorsa oraya dönmeyen veya korkusundan dolayı dönmek istemeyen yabancıyı” tanımlar (Türkiye'ye İltica Eden veya Başka Bir Ülkeye İltica... Hakkında Yönetmelik, Md. 3).

Sığınma hakkının uygulanması aşamasında Avrupa Birliği hukuku, haklı nedenlerin varlığını ön koşul olarak öne sürmektedir. Bu ön koşul ile birlikte, zulüm görme korkusu taşıyan veya kötü muamele veya ciddi derecede zarar görme riski yüzünden ülkelerine dönemeyen; geri gönderilemediklerinden dolayı da uluslararası korumadan yararlanma amacıyla başvuruda bulunan kişiler sığınmacı olarak tanımlanmaktadır (Avrupa Birliği Temel Haklar Ajansı, 2014).

Mülteci ve sığınmacı tanımları birbirlerine yakın anlamlar içermesine rağmen hukuki dayanak noktasında farklılık arz etmektedir. Sığınmacı, iltica başvurusunda bulunan bireylerden resmi makamlarca hakkında henüz karar verilmemiş ve mülteci statüsünü resmi anlamda henüz elde edememiş kişiler için kullanılmaktadır. Diğer bir ifadeyle, sığınmacı, mültecilik hakkından yararlanmak üzere uluslararası korumaya başvurmuş fakat statüleri resmi makamlarca henüz onaylanmamış kişiler için kullanılan bir kavramı ifade etmektedir. Kısaca bu kavramı, mülteci adayı şeklinde özetleyebilmek mümkündür.

3. Mülteci Akımının Nedenleri

Bu araştırma kapsamında mülteci akımının nedenleri beş temel başlık altında incelenmektedir. Bunlar; ülkelerarası savaşlar, etnik sorunlar, otoriter ve baskıcı rejimler, sivil çatışmalar ve doğal afetler ile çevre sorunları olarak sınıflandırılmıştır.

a. Ülkelerarası savaş

Mülteci akımına neden olan unsurlar içerisinde en yoğun akımına yol açan sebep ülkeler arasında yaşanan savaşlardır. Weiner (1996) tarafından yapılan araştırmada 1969, 1982 ve 1992 senelerinde gerçekleştirilen göç hareketleri incelenmiştir. Bu üç yılda yaklaşık olarak toplam 34 bin bireyin mülteci olarak göç hareketinde bulunduğu; bunlardan 14 bin 227'sinin ülkelerarası savaş nedeniyle göç ettiği ortaya koyulmuştur. 20. Yüzyıla bakıldığında özellikle ikinci yarısında mülteci sayısında oldukça önemli bir artış meydana gelmiştir. Bu noktada yine bakıldığında görülmektedir ki bu yüzyıl, ülkelerarasında yaşanan savaşların da oldukça yoğun olduğu bir dönemdir. 20. Yüzyılın ikinci yarısında 30 yıl içerisinde dört farklı İsrail-Arap savaşı meydana gelmiştir. Bu savaşlar neticesinde milyonlarca birey yaşadıkları ülkeyi terk etmek zorunda kalarak göç hareketine katılmışlardır (Sander, 2008). Bakıldığında 2. Dünya Savaşında da milyonlarca birey yaşadığı ülkeyi terk etmek zorunda kalmıştır. Savaş

sonrasında bireyler memleketlerine geri dönseler de ülkelerine geri dönememişlerdir. Savaşın ardından sınırlarda önemli değişimler meydana gelmiş ve Avrupa haritası yeniden şekillenmiştir (Weiner, 1996).

Soğuk savaş dönemi ele alındığında da Sovyet ve Amerika sorunu sebebiyle meydana gelen savaşlar sonucunda Berlin Duvarı yıkılmış ve Sovyetler birliği dağılmıştır. Yapılan araştırmada 1989 senesinde mülteci sayısının yaklaşık 15 milyon olduğu bilinirken 1990 senesinde 17 milyondan fazla olduğu bilinmektedir. Bu artış üzerinde soğuk savaşın sona ermesinin etkisi bulunmaktadır. Bununla birlikte aynı çalışmada Afganistan ve Rusya arasında meydana gelen savaş ile Ermenistan ve Azerbaycan arasında meydana gelen çatışmanın da oldukça yoğun bir göç hareketine neden olduğu vurgulanmıştır (Weiner, 1996).

20. yüzyılda ortaya çıkan sömürgeleikten bağımsız hale gelme hareketleri de mülteci akımının bir diğer ayağıdır. Bağımsızlaşma çabaları genel olarak Afrika ülkelerinde ortaya çıkmıştır. Bu noktada Afrika ülkelerinin de mülteci göç hareketlerinin yoğun olduğu söylenebilir. Bu yüzyılın sonlarına bakıldığında ortaya çıkan Körfez Savaşında da milyonlarca bireyin göç ettiği görülmektedir. Irak'ın Kuveyt'i işgali sonucunda da 5 milyondan fazla bireyin mülteci olarak yaşamlarını sürdükleri bilinmektedir (Hein, 1993).

b. Etnik sorunlar

Ülkelerarasında yaşanan savaşların ardından mülteci akımına yol açan en önemli sebep ise etnik çatışmalar olarak kabul edilmektedir. Weiner (1996) tarafından yapılan çalışmada 34 milyondan fazla mültecinin 10 milyondan fazlasının etnik sorunlar ve çatışmalar sebebiyle göç etmişlerdir. Etnik sorunlar genel olarak iki temelde mülteci akımına yol açmaktadır. Bunlardan ilki yaşanan sorunun merkezle etnik grup arasında yaşanmasıdır. Bu durumda otonom bölge arzusu devreye girmektedir ve çatışma toprak nedeniyle ortaya çıkmaktadır. Diğerinde ise farklı bir etnik grup ile çatışma veya devlet tarafından eziyet görme bulunmaktadır. Bu noktada herhangi bir toprak talebi bulunmamaktadır. Çatışma, devlet zulmünden veya diğer etnik grubun yaşadığı farklı problemlerden dolayı ortaya çıkmaktadır (Werner, 1996).

Cumhuriyet sonrasında meydana gelen Türk-Yunan mübadelesi ve 1990'lı yıllarda Irak'ta meydana gelen gelişmeler neticesinde yaklaşık olarak 1,5 milyon Kürt

vatandaşın İran'a ve Türkiye'ye iltica etmesi etnik çatışma temelinde ortaya çıkan mülteci hareketine örnek olarak verilebilir (Hein, 1993).

c. Devrimci ve baskıcı-otoriter rejimler

Ülkelerin benimsediği devrimci ve baskıcı-otoriter rejimler pek çok sayıda bireyin ülkelerinden ayrılmalarına yol açmıştır. Özellikle 2. Dünya Savaşı öncesinde ve 1970'li yıllarda bu rejimlerin göç üzerindeki etkisinin bir hayli fazla olduğu bilinmektedir. 2. Dünya Savaşı öncesine bakıldığında Almanya ve İtalya'da faşizm rejiminin oldukça baskın olduğu görülmektedir. Bununla birlikte Küba ve Çin'de komünizm, İspanya'da Franco rejimi, İran'da İslami devrim gibi unsurların çok sayıda bireyin ülkelerinden ayrılmalarına neden olduğu belirtilmektedir. Weiner (1996) tarafından yapılan araştırmada Çin'de yaşanan komünist devrim neticesinde 1966 ile 1969 seneleri arasında 2 milyondan fazla kişinin; Küba'da Castro'nun başa geçmesi sonucunda 580 bin kişinin; Balkanlarda Doğu bloğunda yaşanan Sovyet İşgali ve komünist rejimin aktifleşmesi sonucunda 270 bin kişinin göç ettiği ortaya koyulmuştur. Literatür incelendiğinde de geçmiş yıllardan beri politik ve sosyal ayaklanmaların mülteci akımı için oldukça önemli bir neden olduğu vurgulanmaktadır (Rubinstein, 1936). Yaşanılan ayaklanmalarda başarılı olup olmadığından bağımsız olarak mutlaka kazanan ve kaybeden taraflar olmaktadır. bu taraflardan bir tanesi ülke yönetiminde söz sahibi olduğunda diğer taraf onu düşman gibi görmekte ve yanlış uygulama yaptıklarını düşündükleri için ülkelerini terk etmektedirler. Bu noktada hem başarılı hem de başarısız devrimler mülteci akımına neden olmaktadır. Bakıldığında Rusya Devrimi, Fransız İhtilali, ABD'de görülen Tory Devrim girişimi mülteci akımına neden olan önemli devrim ve devrim girişimleridir (Zolberg, Shurke ve Aguayo, 1986).

d. Sivil çatışmalar

Mülteci ve göç akımına neden olan unsurlardan bir tanesi ise sivil çatışmalardır. Bu çatışmalar etnik olarak meydana gelen çatışmalardan daha az mülteci akımına yol açmaktadır ancak bu sayı azımsanmayacak kadar çoktur. Sivil çatışmalar genel anlamda değerlendirildiğinde etnik olmayan halk tarafından yaşanan çatışmalar olarak değerlendirilebilir. Bu noktada çatışmaya yol açan durumlar dil, din ya da ırktan kaynaklı problemler olmamaktadır. Burada ortaya çıkan sorun ise ideolojik ya da sınıflar durumlarıdır. Halk devlete karşı, o devlete yaşayan vatandaş ile mücadele

etmektedir. Sivil çatışmada mücadele çoğu zaman silahlı örgütler tarafından sürdürülmektedir (Werner, 1996).

Örnek vermek gerekirse, Soğuk Savaş dönemi olarak isimlendirilen dönemde Latin Amerika ve Asya'da gerçekleşen Sovyet ve Amerika destekli çatışmalar sivil çatışmadır. Bakıldığında Angola, Kamboçya, Laos ve diğer ülkelerde meydana gelen sivil çatışmalar neticesinde 100 binden fazla bireyin ülkesinden ayrıldığı görülmektedir (Weiner, 1996). 1980'li yıllar öncesinde ülkemizde meydana gelen olaylar da birer sivil çatışma olarak kabul edilmektedir. Bu noktada ortaya çıkan çatışmaların temel sebebi ideolojiktir. Ancak ülkemizde bu olayın fazla kan dökülmeden halledilmesi ve çatışmaların kontrol altına alınabilmesi gibi nedenlerden dolayı bu çatışmalar mülteci akımına yol açmamıştır.

e. Doğal afetler ve çevre sorunları

Doğal afetler ve çevre sorunları, birtakım yazarlar tarafından mülteci akımı ve göçe neden olan unsurlar arasında yer alırken bazıları tarafından bu şekilde kabul edilmemektedir. Bu konuda Weiner (1993) şu acıkmaları yapmıştır;

“Weiner, doğal afetlerin mülteci akımına sebep olan faktörler arasında incelenememesinin sebebi olarak bunların yaşanan çatışmaların sebebi değil bir sonucu olmasını göstermektedir. Fakat Weiner'in aksine yaşanan çatışmaların bir sonucu olduğu ve bu da insanların elinde olduğu için mülteci akımı oluşturan sebepler arasında incelenmiştir. Doğal afetler diğer sebeplere göre fazla sayıda insanın mülteci olmasına sebep olmaz. Fakat sebep olduğu mülteci sayısı azımsanmayacak kadar fazladır. Örneğin; 1980'lerin ortasında Afrika'da 2 milyon kişinin kuraklık sebebiyle evini terk ettiği bilinmektedir (Weiner, 1993: 93).”

Afrika ülkelerinde yaşanan açlık sorununa bakıldığında bu sorunun temelde yaşanan bir kıtlık durumundan kaynaklı olmadığı; yürütülen yanlış politikalardan kaynaklı olduğu bilinmektedir. Bir diğer örnek olarak Çernobil felaketi verilebilir. Çernobil felaketinin yaşanmasının ardından o bölgeden yaklaşık olarak 700 bin insan göç etmiş ve mülteci olmuştur (Castles ve Miller, 2008). Çernobil sorunun ortaya çıkmasındaki temel faktör de insanların gerekli tedbirleri almamasından kaynaklıdır. Bu noktada doğal afetler ve çevre sorunları da mülteci nedenlerinden bir tanesi olarak ele alınabilir.

4. Göç ve Eğitim

Göç etmek durumunda kalan bireylerin aldıkları eğitim oldukça önemlidir. Bunun nedeni ise göçün gerçekleştiği ülkeye uyumda eğitimin kolaylaştırıcı bir unsur olmasından kaynaklıdır (Bosch-Supan, 1987). Göç etmek durumunda kalarak ülkelerini terk eden öğrenciler, eğitim almaya başladıkları zaman ırk farklılığı ve ön yargılara rağmen bu bakış açısının yavaş yavaş azaldığı görülmektedir (Baker, 2011).

Göçmelerin eğitim alması ile gelişen bir diğer durum ise sosyal iletişim kurmaya olanak sunmasıdır. Göçmen öğrenciler okul ortamında akranları ile iletişim halinde olabilirler. Bu noktada göçmen bireyin yeni geldiği ülkede iletişim noktasında yaşamış olduğu zorluklara çözüm bulabilmesinin yaşayacağı zorlukları azaltabileceği düşünülmektedir. Göçmen bireylerin geldikleri ülkede iletişim becerilerinin gelişmesi ve insanlarla iletişim kurması adına eğitim süreci içerisinde tanışacağı bireylerin etkisinin önemli olduğu vurgulanmaktadır (De J. ve Gordon, 2000).

Göç etmek öğrencilerin eğitim öğretim yaşamlarında birtakım sorunlar meydana getirmektedir. Göçün eğitim üzerindeki etkileri incelendiğinde göç edilen ülke temelinde de birtakım etkiler barındırdığı görülmektedir. Bu noktada ilk olarak okullardaki göçmen öğrenci sayısının artması sonucunda sınıf mevcutlarının artması, kalabalık olan sınıflarda da eğitim ve öğretimin etkili olarak gerçekleşmemesi sayılabilir. Öğrenci sayısının artması ile birlikte öğrencilerin okulun alanlarını ve donanımlarını kullanma imkanlarının kısıtlandığı; bu alanlardan yeterince verim alınamadığı bilinmektedir. Okul ve sınıf mevcudunun artması sonucunda oyun alanları kısıtlanmakta, temizlik ve diğer işler için görevli personel sayısı yetersiz gelmekte, sınıf yönetimi sorunları ortaya çıkmakta, okulda disiplin sorunları yükselmektedir. Bu noktada okul içerisinde çok sayıda alanda problemler meydana geldiği söylenebilir (Topsakal, Merey ve Keçe, 2013).

Göç ve eğitim kavramları birbiriyle güçlü bir ilişki içerisinde. Bu iki kavram birbirine bağlı ve birbirinin alt kümesi olan olgulardır. Eğitim ile birlikte göçmen bireylerin kazanacakları yeni beceriler, bireylerin geldikleri ülkede kuracakları yaşam için oldukça önemlidir. Ancak bununla birlikte göç eden bireylerin geldikleri ülkedeki hayat şartları da bireylerin alacakları eğitim üzerinde etkilidir. Bu noktada karşılıklı bir etki olduğu gözden kaçırılmamalıdır. Bireylerin eğitim alması, göç edilen ülkeye kısa zamanda uyum sağlamalarını kolaylaştırmakta ve uyum sürecinin

hızlandırmaktadır. Göç eden bireylerin kalifiye ve nitelikli olmaları ise göç edilen ülkende yaşanacak ekonomik ve sosyal problemlerin daha az olacağına işarettir. Göçmen bireyler gelmiş oldukları ülkede verimli ve kaliteli bir eğitim sürecinden geçmişlerse yeni geldikleri ülkede olumlu bir etki bırakacaklardır. Bununla birlikte göçmenler, tam tersi verimsiz ve kalitesiz bir eğitime sahiplerse göç edilen ülke tarafından vakit kaybedilmeden eğitim sürecine dahil edilmeleri kritik bir önem taşımaktadır. Kaliteli eğitim almaya başlayan bireyler göç edilen ülkeye kalifiye iş gücü olarak geri dönüt sağlarlar (Vernez ve Abrahamse, 1996).

Bu sebeple göçmenler için harcanılan eğitim ücretleri maddi bir yük gibi değerlendirilmemesi, uzun vadeli bir yatırım olarak değerlendirilmelidir. Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı-PISA tarafından yayınlanan sonuçlar incelendiğinde (Organisation for Economic Co-operation and Development-Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü-OECD, 2004, 2006), göçmenlerin bulunduğu ülkenin bireylerin göç etme nedenlerinin, aile niteliklerinin, ekonomik şartlarının öğrencilerin eğitim yaşamına doğrudan etki ettiği görülmektedir. Göçmenlerden kaynaklı olarak ortaya çıkan problemlerin çözüme ulaştırılmasında göç alan ülke konumunda olan ülkelerin politik ve siyasi yol haritalarında mutlaka ne şekilde eğitim sunulacağı, eğitim sunacak öğretmenlerin özellikleri ve nitelikleri, sınıflarda ve okul temelinde ortaya çıkabilecek problemlerin önceden tespiti gibi durumların tartışılmasına yer verilmelidir (OECD, 2004; OECD, 2006; Gold, 2005).

5. Türkiye’deki Suriyeli Mülteci Çocukların Eğitsel Olarak Değerlendirilmesi

Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu-UNICEF (2015) tarafından yapılan çalışma sonucunda Suriye’de yaşanan iç savaş öncesinde okullaşma oranının yüksek olduğu görülmektedir. Çalışma sonucunda bakıldığında yaşanan çatışma öncesinde ülkede çocukların %99’unun ilkokula devam ettiği; %82’sinin ise ortaokula devam ettiği rapor edilmiştir. Ülkede kız çocuklarının erkek çocukları ile eşit oranda okula devam ettikleri de belirtilmiştir. Sonuçlar incelendiğinde Suriye’nin savaştan öncesinde çocukların neredeyse tamamının eğitim sürecine dahil olduğu ortaya koyulmuştur. Savaş sonrasına dair yapılan değerlendirmede ise ülkenin içinde ve dışında 3 milyondan fazla Suriyeli çocuğun eğitim öğretim faaliyetleri dışında kaldığı belirtilmiştir.

Ülkemizdeki göçmen çocukların eğitim durumlarına bakıldığında 2014-2015 eğitim öğretim yılında Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı-AFAD tarafından 25 kampta eğitim çadırları kurulduğu görülmektedir. Bu çadırlarda okul çağındaki bulunan çocukların %90'ını eğitim almıştır ancak bu oran okul çağındaki Suriyeli çocukların yalnızca %13'ünü oluşturmaktadır. Bakıldığında, kampların dışında yer alan çocuklarının sayısının bir hayli az olduğu söylenebilir. 2014-2015 eğitim öğretim yılı temelinde incelendiğinde kamp haricinde bulunan çocukların okullaşma oranlarının sadece %26 olduğu bilinmektedir.

2017 yılından beri 3 milyondan fazla sığınmacı ile birlikte ülkemiz en fazla Suriyeli mülteci bulunan ülkedir. Bu nüfusun yarısından çoğu ise okul çağındaki çocuklardan meydana gelmektedir. UNICEF tarafından 2016 yılında yayınlanan raporun sonuçları incelendiğinde ülkemizde 300 bine yakın çocuğun geçici eğitim merkezlerinde ve devlet okullarında eğitim almaya başladığı ancak 500 bine yakın çocuğun ise hala eğitim sistemi içerisinde dahil olmadığı ortaya konulmuştur. Eğitim çağı içerisinde bulunan Suriyeli çocukların eğitim alma durumları incelendiğinde bu oranın 2011 senesinden itibaren giderek arttığı görülmektedir. Bu durum üzerinde sürekli olarak göçmen sayısının artması önemli bir etki sahibidir. Bu doğrultuda ülkemizdeki Suriyeli çocukların okullaşma seviyelerinin katlanarak yükseldiği söylenebilir. İlk göç olan 2011'de kamplarda ve kamplar haricinde 34 bin çocuk eğitime ulaşabilirken 2019 senesinde bu sayı yaklaşık olarak 650 bine ulaşmıştır. Bugün bakıldığında ise bu sayısının 730 bini bulunduğu belirtilmektedir (Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, 2022).

Ülkemizde devam eden Suriyeli göçmenlere yönelik eğitim faaliyetleri büyük bir önem taşımaktadır. Fakat ülkemizde bulunan Suriyeli göçmen nüfusu 4 milyona yaklaşmış durumdadır. Aynı zamanda okul dönemindeki Suriyeli genç sayısı da 1 milyondan fazladır. Bu oldukça yüksek bir nüfus yoğunluğunu oluşturmaktadır. Bu nedenle yapılan çalışmaların yeterli olmadığı söylenebilir. Hala Suriyeli gençlerin %35'i eğitim ve öğretim imkanlarına sahip değildir (Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, 2022). Bu noktada okullaşma çalışmalarının hızlanması önemlidir.

6. Mültecilere Yönelik Gerçekleştirilen Çalışmalar ve Uygulamalar

2011 yılında Suriye'de iç savaşın çıkışı ile birlikte ülke vatandaşları başta komşu ülkeler olmak üzere başka ülkelere göçmeye başlamıştır. Bu anlamda, yukarıda da

ayrıntılı biçimde incelendiği üzere, Türkiye'ye de birçok Suriyeli birey göç etmiştir. Ülkenin siyasi durumu çalkantılı olmaya devam ettiğinden, 2011'den bu yana göç eden bireylerin Suriye'ye ne zaman döneceği belirsizliğini korumaktadır. Bu nedenle, Suriyeli mülteci çocukların topluma kazandırılabilmesi için eğitim alanında düzenlemelerin yapılması oldukça önemlidir. Mülteci çocuklara yönelik düzenlenen eğitim çalışmaları, 2011 senesinde başlamamıştır. Bu durumun temel nedeni, kısa süreli bir göç olacağı düşüncesidir. Bu sebeple, 2011-2012 senelerinde çocukların eğitimi için çadır kamplarda çalışmalar yapılmıştır. Daha sonrasında ise, bu çadır kamplarındaki çalışmaların ihtiyacı karşılamadığı görülmüş ve Geçici Eğitim Merkezleri açılmıştır. Geçici Eğitim Merkezleri, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan açıklamaya göre, kitlesel biçimde Türkiye'ye gelen öğrencilerin, kendi ülkelerinde yarım kalan eğitimlerine devam ettikleri merkezdir (Usta ve ark., 2018). Bu süreçte hala mültecilerin ülkesine yakın bir zamanda döneceği düşünüldüğünden, eğitim Arapça olarak verilmiştir. Ayrıca Eğitimin müfredatı da Suriye Eğitim Müfredatı'dır. Sonraki süreçte ise, Milli Eğitim Bakanlığı, Suriyeli mültecilerin Türkiye'de kalıcı bir biçimde yaşayacağı ihtimalini göz önünde bulundurarak, Göç ve Acil Durum Eğitim Daire Başkanlığı'nı kurmuştur. Sonrasında ise MEB, Geçici Eğitim Merkezleri'ni kapatıp, Suriyeli mülteci öğrencileri de Milli Eğitim Bakanlığı'nın müfredatına dahil etmiştir (Çelik, 2019). Bu anlamda, eğitime yönelik yapılan düzenlemelerin, süreç içerisinde değiştiği söylenebilir. Suriyeli mültecilerin yakın bir zamanda ülkelerine geri dönmeyeceğinin anlaşılması, eğitime yönelik politikaları da etkilemiştir. Nitekim, 2016 senesi itibariyle istatistikler incelendiğinde, Türkiye, dünya üzerinde en çok Suriyeli mülteci olan ülkedir (Kaya, 2019).

Bununla birlikte, mültecilere yönelik önemli bir husus, gelen mültecilerin neredeyse yarısının çocuk olmasıdır. Bu nedenle, mültecilerin eğitimine yönelik politikalar hem ulusal hem uluslararası düzeyde önemli görülmüştür. Bahsi geçen kamplarda, AFAD ve UNICEF'in öncülüğünde ve MEB'in koordinesinde eğitimler verilmiştir. Geçici Eğitim Merkezleri, ilkokul, orta okul, lise düzeyi olmak üzere farklı düzeydeki öğrencilere eğitim vermiştir. Ayrıca, MEB ile birlikte, birçok STK bu merkezlerin kurulmasında yardımcı roledir.

Geçici Eğitim Merkezleri'nde verilen eğitim müfredatı, Millî Eğitim Bakanlığı ve Suriye'deki hükümet tarafından ortak biçimde belirlenmiştir. Bu merkezlerde haftalık

beş saat olmak üzere Türkçe dersi verilmiştir. Dersler ise, Türkçe konuşan Suriyeli öğretmenler tarafından verilmiştir.

Suriyelilerin Türkiye’de daha uzun müddet kalacağını anlaşılmaması üzerine, farklı projelerin geliştirildiği görülmektedir. Bahsi geçen projelerden biri “Suriyeli Çocukların Eğitim Sitemine Entegrasyonu’nun Desteklenmesi” projesidir (PICTES). Bu proje 3 Ekim 2016 tarihinde başlamıştır ve Geçici Eğitim Merkezleri kapatılmıştır. Projenin işleyebilmesi için Suriyeli öğretmenler ön eğitime tabi tutulmuştur ve daha sonrasında öğretmenlik yapmaları uygun görülmüştür. Gerçekleştirilen eğitimler sonucunda, asıl eğitim Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı olan binalarda yapılmıştır. Bu binalara, bir Türk müdür ve Türkçe bilen asgari bir Suriyeli müdür yardımcısı alınmıştır. 2016 yılının kasım ayı itibarıyla, bu eğitim binalarında verilen Türkçe dersler 5 saatten 15 saate çıkarılmıştır (Kaya, 2019).

Politika ve uygulamaların özeti şu şekildedir: ilk aşamada, Suriyeli mültecilerin aldığı eğitimin dili Arapça’dır. Sonraki aşamada, çoğu Arapça eğitim görülen Geçici Eğitim Merkezleri kurulmuştur. Ayrıca GEM sürecinde, dileyen öğrencilerin devlet okulunu da tercih edebileceği ifade edilmiştir. Son aşamada ise, GEM kapatılıp yerine Suriyeli mültecilerin de eğitim sistemine dahil edilmesi için politikalar uygulanmıştır. 2019 senesi ile birlikte tüm GEM’ler kapatılmıştır ve Suriyeli mültecilerin eğitimi MEB kapsamında vermeye başlanmıştır (Özcan, 2018). Bugün ise, Suriyeli mülteci bir çocuğun, hiçbir hukuki engelle karşılaşmadan devlet okullarına kaydolması mümkündür. Bununla birlikte, bir mülteci çocuğun eğitim sürecine dahil edilmesi yalnızca kayıt ile gerçekleştirilememektedir. Yaşanan süreç, mülteci çocukların okulu sevmesine ve adapte olmasına engel olabilmektedir. Bu nedenle, okullarda öğretmenlerin de bu doğrultuda hareket etmesi önemlidir (Çelik, 2019).

Mültecilere yönelik gerçekleştirilen eğitim politikaları süreci yukarıda kısaca ifade edilmiştir. Bununla birlikte yapılacak ayrıntılı bir incelemede, Türkiye’de bulunan mülteci çocuk öğrencilere yönelik kapsamlı bir mevzuatın olması görülmür. Bu anlamda, yapılacak olan yasa ve mevzuatların, Türkiye’deki fazla sayıdaki mülteci sayısı hesaba katılarak düzenlenmesi gerektiği söylenebilir (Topcuoğlu, 2012). Milli Eğitim Bakanlığı 2010 senesinde yayınladığı genelge ile yabancı öğrencilerin eğitim hakkını gerçekleştirebilmesi ve fırsat eşitliğinden yararlanması için bir adım atmış bulunmaktadır. 2014 senesinde ise yine MEB tarafından yabancılar yasası yürürlüğe girmiştir (Reçber, 2014).

2010 yılında yayınlanan genelgenin amacı, mültecilerin eğitim ve öğretimde karşılaştığı problemlerin çözümüdür (MEB Genelge, 2010). Yayınlanan bu genelgede başlıca maddeler şöyledir:

- MEB'e bağlı kurumlar ve merkezler, yabancı öğrencilere Türkçe'nin öğretilmesi için rehberlik edecektir. Yanı sıra, Millî Eğitim Bakanlığı, her türdeki destekleyici eğitim faaliyetini planlayacak ve uygulayacaktır.
- Okullarda bulunan yöneticiler, rehberlikçiler ve rehberlik araştırma merkezleri, mülteci ve sığınmacı öğrencilerin okula, ortama ve diğerlerine uyumlu bir biçimde eğitim sürecinden geçmeleri için gereken ön hazırlıkları yapmakla yükümlüdür. Yanı sıra, uyum sorunu yaşayan öğrenciler, gereken desteği ve yardımı, ilgili kurumlardan alacaktır.

Bahsi geçen bu genelgeye rağmen, okullarda, mülteci çocukların ayrımcılık yaşama, akran sorunları, dile yönelik problemler, toplumsal uyum ve ailesel sorunların yaşandığı; bununla birlikte bu sorunların tespiti ve çözümüne yönelik girişimlerin de olduğu görülmektedir (Kartal ve Başçı, 2014).

Örneğin, MEB ve UNICEF'in ortak olarak gerçekleştirdiği, "Kaliteli Kapsayıcı Eğitim" hedefi bağlamında, 2016-2017 döneminde "Sınıfında Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunan Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmenlerinin Eğitimi" projesi gerçekleştirilmiştir. Bu sayede, çok kültürlü bir eğitim hedefi ve kapsamında, yabancı öğrencisi bulunan öğretmenlerin, bahsi geçen bu öğrenciler ile ilişkisinin geliştirilmesi ve böylelikle bu çocukların okula, çevreye ve topluma uyum sürecinin sağlanması gerçekleştirilmiştir. Yine aynı eğitim öğretim döneminde, tüm illerde bulunan 611 rehber öğretmene kapsayıcı eğitim hususunda eğitimci eğitimi verilmiştir (Öztürk, 2017). 2018 yılında UNICEF ve Erciyes Üniversitesi'nin birlikte gerçekleştirdiği projede 10 başlık belirlenmiştir. Bunlar şu şekilde sıralanabilir:

- Kapsayıcı Eğitime Giriş: Teorik ve Kavramsal Çevre
- Kapsayıcı Öğretim ve Değerlendirme
- Kapsayıcı Öğrenme Ortamları (Fiziksel ve Psikososyal)
- Okul, Aile ve Toplum Ortaklığı
- Engeli Olan Çocuklarla Çalışmak
- Türkçe'yi İkinci Dil Olarak Öğretmek
- Şiddete Maruz Kalmış Çocuklarla Çalışmak

- Geçici Koruma Altındaki Çocuklarla Çalışmak
- Göç ve Terörden Etkilenmiş Çocuklarla Çalışmak
- Doğal Afetlerden Etkilenmiş Çocuklarla Çalışmak”

Bahsi geçen proje ile toplam bin altı yüz yetmiş iki öğretmen eğitim almış ve yetiştirilmiştir. Bu eğiticiler ile tüm öğretmenlere erişilmesi planlanmaktadır (OYGM, 2019).

7. Okul Öncesinde Eğitim Gören Mültecilerin Durumuna Yönelik Araştırmalar

Çakan ve ark. (2018) tarafından okul öncesinde eğitim gören mülteci çocukların problemlerine yönelik gerçekleştirilen araştırma sonucunda, bu çocukların karşılaştığı sosyal ve duygusal sorunların temelinde Türkçe bilmemeleri veya Türkçe konuşmadaki yetersizlikleri yattığı görülmüştür. Mülteci çocukların Türkçe bilmemesi, kendilerini ifade etmelerini zorlaştırmalarda, çekingen hissetmelerine neden olmakta, anlaşılamamaktan korkmakta ve bu nedenle özgüven eksikliği yaşamaktadır. Ayrıca, okul öncesi öğrencilerin genelinde paylaşım eyleminin olduğu, bir kısmında etkinliklere aktif katılım olduğu ve iş birliğine yatkın oldukları görülmüştür. Bu öğrencilerin olumlu eylemlerinin sebebinin, pozitif geçmiş yaşantı ve orta derece Türkçe bilmeleri olduğu, öğretmenler tarafından belirlenmiştir.

Avcı (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, sınıfta mülteci öğrencisi olan okul öncesi eğitim öğretmenlerinin, bu öğrencilerin eğitim döneminde karşılaştığı problemlere yönelik görüşleri alınmıştır. Ayrıca, karşılaşılan problemlere karşı üretilen çözümlerin neler olduğunu görmek de araştırmanın bir diğer amacıdır. Araştırma nitel yöntem benimsemiştir ve deseni durum çalışmasıdır. Ölçüt örnekleme yöntemine göre, katılım gösteren öğretmenlerin en az bir yarı dönem boyunca en az bir mülteci çocuk ile çalışması ölçüt olarak belirlenmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme sonucunda gerçekleştirilen analizler, mülteci çocukların okul ortamında uyum problemi yaşadığını, bu problemin sebebinin dil ve kültür farkı olduğu; bu nedenle mülteci öğrencilerin diğer öğrencilerle iletişim kurma ve etkileşime geçmekte zorlandığı; ayrıca akademik anlamda yapılan çalışmalardaki yönergeleri anlamakta zorlandıklarından uyum konusunda problem yaşadıkları görülmüştür.

Başar ve ark. (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, mülteci statüsünde bulunan ve okula giden öğrencilerin eğitim sürecinde karşılaştıkları problemleri belirlemek için nitel yöntem ile analiz yapılmıştır. Bunun için yirmi sınıf öğretmeni ile görülmüştür

ve yarı yapılandırılmış form kullanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda, mülteci çocukların öğrenim süresince iletişim ve etkileşim problemleri yaşadığı tespit edilmiştir. Bilhassa dil problemi yaşadıklarından, gereken iletişim süreci sekteye uğramakta ve öğretmenler tarafından verilen mesajlar çocuklar tarafından anlaşılamamaktadır. Bu durum ise mülteci çocukların kendilerini sınıflarından soyutlamasına ve akran gruplarının içine karışmasına engel olmaktadır.

Özoruç ve Sığırtmaç (2022) ise, gerçekleştirdikleri çalışmada okul öncesi öğretmenleri ile çalışmıştır. Sınıfında mülteci bulunan öğretmenlerin öğrencilerin problemlerine yönelik sorun ve çözümlerinin elde edilmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, en önemli sorunun dil olduğunu ortaya koymaktadır. Mülteci çocuklar ve ailelerinin Türkçe'yi bilmemesi, öğretmen-veli ve öğretmen-öğrenci ilişkisini etkilemekte; ayrıca çocukların kendi arasındaki dinamiklerini de etkilemektedir. Buna göre, mülteci çocuklar genelde kendisi gibi mülteci olan diğer çocuklar ile oynamaktadır. Bazı öğretmenler, bu durumu avantaj olarak nitelendirmektedir.

Karabulut ve ark. (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışma, Afgan kökenli mülteciler ile yapılmıştır. Buna göre bu mülteci öğrencilerin çizdiği resimler aracılığı ile uyum durumlarının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Katılımcı grubunu 3-6 yaşları arasındaki mülteci çocuklar oluşturan bu çalışmada, mülteci öğrencilerin çizdiği resimlerin karamsarlık ve korkuyu çağrıştırdığı tespit edilmiştir. Çizilen resimlerde, çocukların neredeyse hepsi kendini dış dünyadan soyutlar bir biçimde çizilmiştir.

Sağlam ve Kanbur (2017) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın hedefi, sınıf öğretmenlerinin mülteci çocuklara yönelik tutumunu analiz etmektedir. Yapılan çalışmada toplam 501 sınıf öğretmenine ulaşılmıştır. Bulgular sonucunda, sınıf öğretmenlerinin cinsiyetine göre mülteci çocuklara yönelik tutumların “yeterlik” alt boyutunda erkek öğretmenler lehine; okulun olduğu sosyo-ekonomik yere göre orta çevre lehine ve sınıfında mülteci olup olmama durumuna göre “iletişim” boyutu hariç sınıfında mülteci öğrenci bulunan öğretmenler lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür.

Kağnıcı (2017) gerçekleştirdiği çalışmada Suriyeli mültecilerin eğitim durumları ve okul, çevre ve topluma uyum sürecinde ihtiyaç duydukları desteğe ilişkin önerilerde bulunmuştur. Bilhassa okul psikolojik danışmanların rol ve sorumluluklarına ilişkin birtakım tespitlerde bulunulmuştur.

Özger ve Akansel (2019) tarafından yapılan araştırmanın temel amacı, okul öncesi Suriyeli öğrencilerin yaşantılarının anlaşılmasıdır. Bu amaç doğrultusunda etnografik çalışma gerçekleştirilmiştir. Katılımcı grubunu 5 yaşındaki on yedi çocuk oluşturmuştur ve veriler: gözlem, yarı yapılandırılmış görüşme formu ve doküman aracılığıyla elde edilmiştir. On ay süresince toplanan verilerin analizi sonucunda, akran kültüründe en önemli hususun konuşma dili, popüler olan çocuk ve aile yaklaşımları olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmenin mülteci çocuğa ilişkin yaklaşımı ve kullanılan etkinlik materyalleri, çocukların okuldaki sürecini ve uyumunu kolaylaştırmıştır.

Uzun ve Bütün (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, suriyeli mülteci çocukların uyum problemlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda sınıfında en az bir suriyeli öğrencisi olan okul öncesi öğretmenler ile görüşülmüştür. Yapılan analiz sonucunda, en önemli problemin dil bilmeme sorunu olduğu tespit edilmiştir. Mülteci öğrencilerin Türkçe bilmemesi, hem kendi aralarındaki iletişimi sekteye uğratmakta hem akademik olarak uyumunu bozmakta hem de yardım isteme davranışını engellemektedir. Tüm bunlar mülteci çocukların sosyalleşmesinin önünde bir engel olup çocukların psikososyal gelişimini etkilemektedir.

B. Okul Öncesi Eğitim

Araştırmanın bu bölümünde ilk olarak okul öncesi eğitimin ne olduğundan öneminden ve amacından bahsedilmektedir. Ardından okul öncesi eğitimin ortaya çıkış ve gelişim süreci ile temel ilkeleri aktarılmaktadır. Bölümün sonunda okul öncesi eğitimde öğretmen ve öğretmenin önemine değinilmiştir.

1. Okul Öncesi Eğitiminin Tanımı ve Önemi

Okul öncesi dönem, çocukların kendilerini tanımaları ve yönlendirmeler açısından yaşamlarının önemli bir dönemidir (Sevinç, 2003). Kişiliğin ana hatlarının olduğu bu devrede çocuğun eğitimi daha da önem kazanmaktadır. Ailenin çevresindeki koşulların iyi ve elverişli olması, çocuğun uygun bir ortamda ve eğitimcilerin gözetiminde ilkökula hazırlanmasını kolaylaştırabilmektedir (Adler, 2000). Çocuğun okul öncesi eğitim programlarına dâhil edilmesi, çocukların bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimlerine önemli katkı sağlamaktadır (Stankovic, Milojkovic ve Tanic 2006).

Çocuğun okul yaşamındaki ilk tecrübe, okul öncesi eğitimidir. Gerçekleştirilen çalışmalar incelendiğinde kişilik temellerinin atıldığı dönem olarak da görülmektedir. Yaşamlarının ilk dönemlerinde geleceklerini belirleyen ahlaki ve toplumsal bir takım değerler okul öncesi dönemle birlikte çocuklara kazandırılmaktadır (Yeşilyurt, 2011). Çocuk, ailesinden sonra ilk defa kendisi ve kişiliği için önemli bir etkisi bulunan ve büyük izlere yol açan bir bireyle yani öğretmeni ile karşılaşmaktadır. Bu noktada okul öncesi eğitimin önemi kadar okul öncesi öğretmenin de çocuk üzerindeki etkisi de göz ardı edilmemelidir. Bu noktada okul öncesi öğretmenlerine oldukça önemli ve büyük bir sorumluluk düşmektedir (Şahin, 2015).

Okul öncesi dönem ile kastedilen, çocuk doğduğu andan itibaren olan kısım ile ilkokula başladığı güne kadar olan kısımdır. Bu zaman aralığında çocuğun tüm gelişimsel ve eğitimsel ihtiyaçları karşılanmaktadır (Balat, 2013). Bu dönem içerisinde öğrenme en hızlı bir şekilde gerçekleşmektedir. Bu nedenle çocuğun gelişimi üzerinde etkili olacak olan yaşantılar bu dönemde kazanılır ve kişiliğin temelleri bu dönemde atılmaya başlar (Özen, 2008). Çocuklar sosyal yaşama ve topluma aileyi destekleyen bir kurum olan okul öncesi eğitim kurumları içerisinde hazırlanırlar (Öztürk, 2006).

Okul öncesi eğitim özellikle toplumsal gelişme ve değişim, kadınların iş yaşamında daha fazla yer bulması ile birlikte ön plana çıkmıştır (Yıldız, 2018). Çok uzun yıllar okul öncesi eğitim kurumları, eğitim öğretimin sunulduğu bir kurumdan ziyade çalışan anne ve babaların çocuklarını emanet edebilecekleri bir kurum olarak kabul edilmiştir. Fakat bugün bakıldığında bu algı kısmen de olsa kırılmış, okul öncesi eğitim boyutu da güçlenmiştir (Özen, 2008). Bugün önemli bir kesim tarafından okul öncesi eğitim gerekli ve zorunlu olarak algılanmaya başlanmıştır (Yıldız, 2018). Çocukların başıboş bir şekilde zaman geçirmelerinden çok ilgi alanları ile bir arada davranış değişikliğini de hedefleyen, tutum, beceri ve bilgi boyutlu programlarla birlikte okul öncesi eğitim kurumları güçlenmiştir (Özen, 2008).

0-6 yaş arasındaki dönem, çocuğun gelişim sürecinde oldukça kritiktir. Bu süreç içerisinde çocuklarda somut bir büyüme meydana gelmektedir. Bu büyüme süreci içerisinde motor, duygusal, sosyal ve zihinsel gelişim alanlarında önemli bir etkisi olan “çevre” kavramı ihmal edilmemesi gereken bir boyut olarak değerlendirilmektedir. Çocuklar dünyaya geldikleri andan itibaren öğrenmeye hazırdırlar ve bu noktada kalıtım ve çevre ayrı ayrı önemlidir. Bu noktada çocukları boş bir sayfa gibi gören

zihniyetin yerini aktif, etkin ve yetkin öğrenciler olarak gören zihniyetin gelişmesi okul öncesi eğitimin öneminin anlaşılmasını sağlamıştır (Göle, 2014).

2. Okul Öncesi Eğitiminin Amacı

Ülkelerin hem sosyal hem de ekonomik olarak gelişim göstermeleri açısından eğitimin kaliteli olması ve eğitimli nüfusun artması oldukça kritik bir öneme sahiptir. Bu sebeple toplumlar, içerisinde bulunan tüm kişilerin eğitim fırsatına sahip olması için özellikle çaba harcamaktadırlar. Bu doğrultuda okul öncesi eğitim de çocukların ilkokula hazırlanması noktasında, evde aldıkları eğitim ve gelişim imkanlarının desteklenmesinde, sosyal açıdan ve dil gelişimi açısından ortaya çıkan fırsat eşitliklerinin ortadan kaldırılmasında etkili olan bir program olarak değerlendirilmektedir (Aslanargun ve Tapan, 2011).

Okul öncesi eğitimin amaçlarına bakıldığında temelde tüm ülkelerin üç ortak amaçla okul öncesi eğitimi destekleri görülmektedir. Bu üç temel amaç Dünya Okul Öncesi Eğitim Örgütünün uzun dönem başkanlığını yürüten Mialaret tarafından ortaya koyulmuştur. Bu amaçlar;

- Çocuğun gelişimiyle alakalı amaçlar (çocuk için gerçekleştirilecek olan eğitim çıktılarının, çocuğun içerisinde bulunduğu gelişim dönemi göz ardı edilmede, çocuğun kırıklık veya eksiklik duygusu hissetmeden gelişimine katkı sunmak)
- Eğitici amaçlar (çevreye duyarlılık, duyu organlarının gelişimi, dil ve iletişim becerileri noktasında katkı sunmak)
- Toplumsal amaçlar (özellikle çalışan annelerin çocuklarının kaliteli bir ortamda gelişimine destek olmak, eğitim konusunda fırsat eşitliği yaratmak ve çocuk için sosyalleşme imkanı sunmak) olarak sınıflandırılmıştır (Biber, 2010).

Okul öncesi eğitim sayesinde çocukların bedensel, zihinsel, sosyal, duygusal, dil ve psikomotor alanlarda gelişimleri desteklenmekte; içerisinde bulundukları gelişim döneminin özelliklerine ve kişisel farklılıklarına uygun programlar aracılığıyla var olan potansiyel dışarı çıkarılmakta; çocuğun kendisini doğru bir şekilde ifade etmesi hedeflenmektedir. Bununla birlikte ilkokul için gerekli olan sosyal, duygusal ve zihinsel yeterlilikleri kazanmasını, içerisinde yaşadığı toplumun kültürel değerlerini öğrenmesi, benimsemesi ve bu sayede topluma uyum sağlamasını hedefleyen; bütün

bunların kazandırılması için uyarıcı ve uygun bir ortam sağlayan okul öncesi eğitim kurumlarında, aile içerisinde veya farklı programlar aracılığıyla çocuğa aktarılan planlı ve sistemli bir eğitim sürecidir (Akçamete ve ark., 2012; Turaşlı, 2008).

3. Okul Öncesi Eğitiminin Temel İlkeleri

Okul öncesi eğitim çocukların hayatlarındaki temel gereksinimleri ve öncelikleri de ortaya koymaktadır. Dünyaya geldikleri ilk aylardan itibaren bu gereksinimlerden en temel olanları temizlik, beslenme, uygu gibi fizyolojik ihtiyaçlardır. Bu temel gereksinimler karşılanırken bakım verenin çocuğa davranış biçimi, çocuğun dünyaya ilişkin algısını, diğerlerine güven veya güvensizlik hissetmelerinin ana noktasını oluşturmaktadır. Çocuğun gelişmesi ile birlikte hareket etme, yetişkin desteği, sosyalleşme, oyun oynama ve özgürlük gibi ihtiyaçları da artış göstermektedir. Bu gereksinimlerin karşılanması da çocuğun almış olduğu okul öncesi eğitimin temel ilkelerinden bir tanesidir (Oktay, 1999).

Okul öncesi eğitim hakkında yukarıda belirtilen genel ve temel ilke dışında pek çok farklı bilim insanı ortak bazı ilkeler ve kuralları kabul etmektedirler. Bu ilke ve kurallar en genel anlamda yetiştirilmek istene çocuğun özelliklerini ya da farklı bir biçimde içinde yaşanan dönemin ihtiyaç duyduğu bireylerin özelliklerini yansıtır niteliktedir ve bunun bir belirleyicisidir. Toplum tarafından kabul edilebilir olarak nitelenen davranışların kazandırılması için bazı ortak davranış örüntüleri ve özelliklerin kazandırılması gerekmektedir. İlkeler büyük oranda bu doğrultuda belirlenir ancak çocukların bireyler özellikleri ve gelişimsel süreçlerinin kişisel özelliklerden etkilendiği gerçeği göz ardı edilmeden ilke ve kurallar oluşturulması gerektiği gözden kaçırılmamalıdır (Oktay, 1999).

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından benimsenen okul öncesi eğitim ilkelerini ise, Poyraz ve Dere (2001) şöyle sıralamışlardır;

“Madde 6”- Okul öncesi eğitimin ilkeleri:

“a) Çocukların beden, hareket, zihin, dil, duygu ve sosyal yönden yeteneklerine göre gelişimlerini sağlayacak eğitim ortamı hazırlanır.

b) Eğitim faaliyetleri düzenlenirken çocukların yaşları, ilgi ve ihtiyaçları ile okulun ve çevrenin imkanları göz önünde bulundurulur.

c) Eğitim ve öğretim planlı-programlı olur. Program konularının ele alınışı ve çevrenin imkanları göz önünde bulundurulur.

d) Okul öncesi eğitim, çocukların sevgi, saygı, iş birliği, sorumluluk, yardımlaşma ve paylaşma duygularını geliştirici nitelikte olur.

e) Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarına gereken önem verilir.

f) Çocuklarda Türkiye, Türk Milleti, Türk Bayrağı, Atatürk, aile ve insan sevgisi ile ilgili duygular uyandırılır ve manevi değerlere bağlılıkları sağlanır.

g) Fırsat eğitiminden yararlandırılarak kazandırılacak değerlerin çocukların kendi tecrübelerine dayandırılmasına önem verilir.

h) Çocuklara eşit davranılır, ferdi farklılıklar göz önünde bulundurulur, ayırım yapmadan gerekli ilgi, sevgi ve şefkat gösterilir. Hiçbir şekilde ceza verilmez.

ı) Çocuklara toplumun sosyal ve kültürel değerleri benimsetilir ve geliştirilir.

i) Eğitim faaliyetleri yürütülürken çocukların kişiliklerini zedeleyici, baskı ve kısıtlamalara yer verilmemelidir. Eğitim, sevgi ve şefkat anlayışı içinde yürütülür.

j) Çocukların temizlik, doğru ve dengeli beslenme alışkanlıkları kazanmaları sağlanır.

k) Çocukların çevre temizliği ve düzeni ile sağlıklı bir çevre oluşması hakkında bilgi sahibi ve duyarlı olmaları sağlanır.

l) Eğitim, okul, aile iş birliği içinde verilir.”

4. Kapsayıcı Eğitim

Kapsayıcı eğitim, çıkış noktası itibari ile engelli ve özel gereksinimli çocukların psikolojik ve sosyal gelişimlerine katkı sağlayan bir yaklaşım olarak geliştirilmiştir (Plows ve Whitburn, 2017). “Özel Eğitim İhtiyaçları” terimi, BM- Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü'nün Salamanca Bildirisi'nde (UNESCO, 1994) ve 20. yy'ın sonlarında Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Beyannamesi'nde ilk kez kavramsallaştırıldığında, öğrenme güçlüğü veya eksikliği olan öğrencileri ifade etmektedir. Daha güncel yorumunda ise, UNESCO'nun kapsamına göre çeşitlilik, sadece zorluklara ve

eksikliklere değil, aynı zamanda farklı ırk, etnik köken, inanç, cinsiyet ve cinsel yönelime sahip bireyleri de ifade etmektedir. Bu durumun temel sebebi, alt kültürler ile baskın kültür arasındaki ayrımın; öğrenmenin önünde engeller oluşturduğunun uzmanlar tarafından tespit edilmesidir (Corbett, 2001). Dikkate değer bir diğer nokta, bahsi geçen bu faktörlerin birbiriyle etkileşime girme veya birlikte hareket etme olasılığının olmasıdır. Bu nedenle yalnızca “özel eğitim ihtiyaçları” teriminin kullanılması marjinalleşme veya dışlanma ile sonuçlanabilme riskini taşımaktadır ve bu da yanlış yorumlanmış varsayımlara yol açabilir (Winter ve O'Raw, 2010). Bu anlamda UNESCO, çocukların ayrımcı herhangi bir uygulamanın olmadığı türden bir eğitim alma hakkının altını çizdiğinden dolayı, bir çocuğun eğitimde sahip olabileceği her türlü çeşitliliği dünya çapında sağlamaya yönelik adım atmada önemli etkiye sahip olduğu söylenebilir (Oh ve Stouwe, 2008). Modern anlamıyla, kapsayıcı eğitim, okul vizyonunun herkesi saygı ve anlayışla kucaklaması için eğitim biçimini dönüştürmeye odaklanmıştır (Gower ve ark., 2018). Alt kültürler ve azınlıklar dikkate alındığında, kapsayıcı eğitimin daha geniş kapsamı şöyle ifade edilebilir:

- Çocuk yaşta evlilikleri önlemek, cinsiyet eşitliğini sağlamak ve geleneksel kalıp yargılara ve alışılmış ayrımcılığa meydan okumak için kız çocukları ve kadınların entegrasyonu;
- Baskın etnik veya dini grupla birlikte yerel toplumlardaki azınlık etnik (örneğin Roman çocuklar) ve dini (örneğin Yahudi veya Müslüman) gruplar;
- İkinci dil öğreniminin çok erken başlatılmasından veya ana dilde eğitim eksikliğinden kaynaklanan öğrenme güçlüklerini önlemek için dilsel azınlıklar ve anadil eğitimi;
- İşitme problemi yaşayan çocuklar ve derin ve çok sayıda engeli olan çocuklar gibi engelli çocuklar;
- Okulda başarısızlıkla sonuçlanabilecek zihinsel ve fiziksel eksiklikleri olan çocuklar;
- Hayatta kalabilmek için bazen ebeveynlerine ve akrabalarına bakmak zorunda kalan göçmen çocuklar;
- Kültürel ve ekonomik nedenlerle eğitimden kısıtlanan çalışan çocuklar;
- HIV/AIDS'li ailelerden uyuşturucu veya alkol kullanımı, aile içinde cinsel istismar ve HIV/AIDS enfeksiyonu gibi istismar durumları yaşayan çocuklar (Stubbs, 2008).

Kapsayıcı eğitim, bütün öğrencilere nitelikli bir eğitim sağlama temel hakkına dayanarak geliştirilen, planlanan ve uygulanan süreçlerdir (Messiou ve ark., 2016). Yanı sıra, kapsayıcı eğitimin temel felsefesi, çeşitliliğe dayalıdır. Bu, farklı bilgi beceri ve yetenekte, farklı cinsiyette, farklı etnik veya sosyal temelden gelen herkesi içermektedir. Bahsi geçen bu farklılıklar, kapsayıcı eğitim çerçevesinde sorun olarak değil, bilhassa zenginlik ve ihtiyaç olarak algılanmaktadır (Morina, 2017). Sonuçta, bütün öğrencilerin ortak bir alanda öğrenim görmesi ve aktif olarak katılmasını hedefleyen kapsayıcı eğitim, herhangi bir sebepten herhangi bir kesimin dışlanmasını engelleyen bir felsefeye sahiptir (Sapon-Shevin, 2003). Kapsayıcı eğitimin ilk çıkışında, öncelikle özel eğitime ihtiyaç duyan bireyler ön plana çıkmıştır. Bununla birlikte geline nokta farklı bilgi beceri yetenek, farklı kültürel arka plan, farklı sosyal sınıf ve farklı etnik kökendeki bireyleri içeren çok yönlü bir bakış açısı bulunmaktadır (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2009). Kapsayıcı eğitimin temel düsturu, eğitimin temel bir insanı hak olduğudur. Bu yolda, daha adil bir sosyal yapı için kapsayıcı eğitime ihtiyaç duyulmaktadır a (Nelson, & Prilleltensky, 2005).

Okul öncesi dönemde eşitlik, adillik ve erişilebilirlik, uzun süredir bir çalışma konusu olmuştur (Darragh, 2007). Her çocuğun biricik olduğu, her çocuğun özelliklerine göre eşsiz olduğu bilinmektedir. Bu anlamda, dikkate alınması gereken temel hususlardan biri, çocuğun sahip olduğu “farklı” niteliklerden çok, çocuk oluşudur. Bu anlamda, okul öncesi dönemde kapsayıcı eğitime yönelik yapılan bir tanımda, fiziksel ve yapısal olarak var olan engellerin kaldırılması, ilerleme ve öğrenmeyi desteklemek amacıyla çok yönlü olunması ve değişik yöntemlerin dahil edilmesi söz konusudur (Odom ve ark., 2011). Okul öncesi dönemde kapsayıcı eğitimin sağlanabilmesi için erişilebilirlik; eğitim müfredatı, sınıf içi rutinler, günlük program gibi süreçler ile ilintili olduğu kadar fiziksel yapı ile de ilintilidir (McDonnell ve Brown, 2013). Okul öncesi dönemde kapsayıcı eğitimin bir ayağını etnisite oluşturmaktadır. Bu anlamda, göçe zorlanan mültecilerin de okula uyumunu sağlamaya yönelik kapsayıcı eğitim faaliyetlerinin gerçekleştirilmesi önem arz etmektedir. Mülteci öğrencilerin genelde şiddet, savaş, iç karışıklık, zulüm, işkence gibi süreçlere dayanarak ülkelerinden ayrıldığı; mülteci olarak göç ettikleri ülkede ise etnik kökenleri, dinleri veya siyasi görüşleri nedeniyle birçok dışlayıcı tutum ile karşılaştıkları düşünüldüğünde, kapsayıcı eğitim uygulamaları ayrıca önem arz etmektedir. Bahsi geçen tüm bu

sebepler, mülteci öğrencilerin akademik başarısını düşürmekte, travma sebebiyle içselleştirme ve dışsallaştırma problemleri yaşamalarına neden olmaktadır (Shaw, 2003:237).

Mülteci çocukların karşılaştıkları sorunlar hakkında bilinç sahibi olup, öğrencilerin okula, çevreye ve topluma uyum sürecini kolaylaştırmak ve yaşadıkları travmatik deneyimlerin etkisini azaltmak mümkündür. Bu nedenle, mülteci öğrenciler ve öğretmenler arasındaki ilişki oldukça önem arz etmektedir. Öğretmen, kapsayıcı eğitim farkındalığı ile hareket ettiği ve mülteci çocuğun sosyal etkileşiminin bir parçası olduğu sürece, mülteci çocukların okula uyum sağlaması kolaylaşmaktadır (Crouch ve ark., 2014).

Her öğrencinin, öğretmeniyle kurduğu bağ, okul başarısı için önemlidir. Örneğin, öğretmenin öğrencileri arasında ayırım yapmadığına ve kendisine adil davrandığına inanması, bulunduğu ortama adapte olmasını kolaylaştırır (Klem ve Connell, 2004:262). Bu anlamda, öğretmenlerin, nitelikli ve kapsayıcı bir eğitim süreci için hazır olmaları gerekmektedir (Bacakova ve Closs, 2013).

C. Sınıf Yönetimi

Sınıf genel anlamda eğitim ve öğretim etkinliklerinin sürdürüldüğü yaşam alanı ya da ortam şeklinde açıklanmaktadır (Aydın, 1998). Bir diğer tanımlamada ise sınıf, eğitim sistemi içerisinde öğrenciyle yüz yüze olunan birim şeklinde açıklanmaktadır (Başar, 1999). Thompson (1994) ise sınıfı öğrenci ve öğretmenin her gün birlikte olduğu belirli beceri ve bilgi elde etmeleri için meydana getirilmiş sonsuz çeşitlilikteki bir düzenek olarak tanımlamaktadır.

Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin yürütüldüğü ortam sınıflardır. Bu sebeple sınıf içerisinde öğretmenin yetkinliği, sınıfın fiziksel yapısı, öğrencilerin bireysel nitelikleri eğitim öğretim süreci içerisinde oldukça önemli bir rol oynamaktadır. Eğitim öğretim süreci içerisinde sınıftaki tek yönetici öğretmendir. Bu nedenle öğretmen rolü ve sınıf yönetimi becerisi oldukça önemlidir. Bir diğer ifadeyle, eğitim öğretim süreci içerisinde başarılı olunmasında öğretmenin sınıf yönetimi becerileri azımsanmayacak kadar önemlidir (Celep, 2000).

Sınıf yönetiminde genel anlamda öğretmenin becerisi belirleyici olmaktadır. Verimli ve kaliteli bir eğitim öğretim sürecinin geçirilmesi için öğretmenlerin alanlarında uzman olmaları ne kadar önemliyse yönetsel becerileri de o denli önemlidir. Bu noktada öğretmenler alan uzmanlıklarında kendilerini geliştirdikleri kadar yönetsel süreçlerde de kendilerini geliştirmelidirler (Demirtaş, 2006). Eğitim öğretim sürecinde ders anlatmak kadar malzemelerin kullanımı, derse devamın sağlanması, okul ve sınıf ortamının ders için uygun hale getirilmesi, öğretim çıktılarının ölçülmesi, değerlendirilmesi, rehberlik faaliyetlerinin yürütülmesi de oldukça önemli görev ve sorumluluklardır. Eğitim ve öğretim etkinlikleri ile yoğun bir biçimde ilgilenen öğretmenlerin yukarı da belirtilen diğer etkinlikleri de yürütmeleri gerekmektedir. Bu durum öğretmenlerin etkili sınıf yönetimi becerilerine sahip olmaları gerekliliğini bir kez daha ortaya koymaktadır. Sınıf yönetiminin iyi olması ise öğretmenlerin bu konudaki bilgi ve becerilerinin artırılması ile gerçekleştirilebilmektedir (İlgar, 1996).

Öğretmen olmak bir meslek olmaktan da öte bir yandan da bilhassa gelişmekte olan ülkeler temelinde bir rol model olma sürecidir. Bu noktada öğretmenin hem sınıf içerisinde hem de toplumsal yaşamda demokratik ilkeleri benimseyen bir eğitimci rolü bulunmaktadır. Bunun yanında öğretmen aynı zamanda bir önder, rehber, toplumsal değerleri yansıtan bir birey, hakem, dost, yönetici ve danışman olma gibi toplumsal bazı rollere de sahiptir (Ataünal, 2003). Öğretmenlerin tüm bu rolleri istenilen şekilde temsil edebilmeleri için bilhassa sınıf içerisinde bir lider ve yönetici rolüne sahip olmaları adına sınıf yönetimi becerilerine sahip olmaları kritik bir öneme sahiptir. Yeterli düzeyde sınıf yönetimi becerisine sahip olmaya öğretmenler, toplum açısından önemli olan rolleri üstlenmekte zorlanmakta ve tükenmişlik yaşamaktadırlar.

1. Sınıf yönetiminde modeller

Sınıf yönetimi modelleri, eğitimcilerin kültürel ve psikolojik olarak tercih etmiş oldukları bazı yöntemlerden kaynaklı olarak ortaya çıkmıştır. Eğitimciler, bu modellerden yalnızca bir tanesini veya birden fazla modeli bir arada kullanabilirler. Bu modeller genel anlamda öğrenme ortamı, zaman ve farklı nedenlere bağlı olarak birden çok modelin sentezlenmesi ile sınıf ortamına yansımaktadır (Demirtaş, 2005). İlgili literatür incelendiğinde sınıf yönetimi modellerinin beş başlık altında toplandığı görülmektedir. Bunlar; tepkisel, önlemse, gelişimsel ve bütünsel model olarak ifade

edilmektedir (Akın, 2006; Ilgar, 2007; Komitoğlu, 2009). Bu bölümde bu modeller ile ilgili kısa açıklamalar yer almaktadır.

a. Tepkisel

Bu modelde, öğretmen istenmeyen davranışlar karşısında tepki üretmekte ve davranış değişiminin bu yol ile gerçekleşmesi hedeflenmektedir. Tepkisel model genel anlamda davranışın değişmesine odaklanmaktadır. Davranış değişiminde sıklıkla ödül ve cezalardan yararlanılır. Bu modele göre sergilenen davranışların hiçbirisi karşılıksız kalmamalı, her bir davranış sonucunda bir tepki üretilmelidir (Yılman, 2006). Tepkisel modeli benimseyen öğretmenlerin genel anlamda diğer modellerden yararlanmadığı ve sınıf yönetimi becerilerinin istenilen düzeyde olmadığı düşünülmektedir. Bununla birlikte bu modelde öğrenci, fırsatını bulduğunda öğretmeni zorlayan davranışlar sergileyebilmektedir. Bu model, geleneksel sınıf yönetimi yaklaşımını ortaya koymaktadır (Erdoğan, 2012).

b. Önlemsel

Sınıf ortamında meydana gelebilecek muhtemel problemlerin önceden fark edilip sezilerek onları engelleyebilecek planların yapılması ve kuralları bu doğrultuda henüz sürecin başındayken oluşturulmasını içeren model olarak açıklanmaktadır (Başar, 1999). Bu noktada alınan önemler grup ortamı gözetilerek alınmaktadır. Bir diğer ifadeyle alınan önemler bireysel değildir. Modelin zayıf yönü ise tahmin edilemeyen problemler karşısında herhangi bir planın olmayışından kaynaklıdır. Bununla birlikte problemlerin önceden kestirilebilmesi öğretmenlerin tecrübe ve birikimleri neticesinde olabilmektedir (Yılman, 2006). Bu model ile önemlerin yoğun şekilde sıkı kurallara dayanması, zaman içerisinde öğrencilerin süreçten bunalmalarına neden olabilir.

c. Gelişimsel

Bu modelde sınıf içi ve sınıf dışı etkinlikler çocukların gelişim özelliklerine bağlı olarak tasarlanmaktadır (Akın, 2006). Bu modelde temelde dört farklı aşama bulunmaktadır. Bu aşamalardan ilki çocuklar 10 yaşına gelene kadarki süreç içerisinde sergiledikleri eylemlerin ne zaman ve nerede yapılması gerektiğini öğrendikleri dönemdir. İkinci aşama 10-12 yaşları arasında olan ve olgunlaşmaya hazırlanıldığı dönemdir. Üçüncü dönem ise 15 yaşına kadar olan süreci içerir ve çocukların takdir görme ve beğenilme arzularının arttığı bir süreçtir. Dördüncü ve son döneme

bakıldığında ise ülkemizde ortaöğretime denk geldiği ve çocukların akran ilişkilerinin ve etkilenmelerinin yoğun olduğu bir dönem olduğu söylenebilir (Ünal ve Ada, 2000). Gelişimsel modeli benimseyen öğretmenler, öğrencilerini gelişim süreçlerinin gerektirdiği özellikleri iyi bir şekilde bilirler ve etkinliklerini bu düzeyde geliştirip uygularlar.

d. Bütünsel

Bütünsel model sınıf yönetimini benimseyen öğretmenler, diğer modelleri bir araya getirerek sınıf yönetimini sağlamaktadırlar. Bu modelde hem grup hem de bireysel gelişim özellikleri önemli kabul edilmekte ve göz önünde bulundurulmaktadır. Bu model benimsenerek uygulanan sınıf yönetiminde; istenmeyen davranışlar önceden kestirilerek önemler alınır ve sınıf ortamı bu doğrultuda düzenlenir bu durum önlemsel model ile ortak yönünü oluşturmaktadır (Durukan ve Öztürk, 2004). Bu modelde bütün sınıf yönetimi modellerinden yararlanılır ancak yoğun olarak önlemsel sınıf yönetimi modeli temel alınmaktadır (Küçükahmet, 2000). Bu modelde temel amaç toplum tarafından ortaya koyulan beklenti ve ihtiyaçların ışığında bireyleri yetiştirmektedir (Ünal ve Ada, 2000).

2. Sınıf Yönetiminde Temel Kavramlar

a. Sınıf ortamı

Sınıf ortamı; sınıfı fiziksel yapısı, sınıftaki öğrenci ve öğretmenlerin psikoloji üzerinde etkisi bulunan unsurlar, sınıf kültürü gibi değişkenlerin tamamı olarak açıklanmaktadır (Özden, 2002). Bu noktada sınıf yönetiminin sınıf ortamını meydana getiren bütün unsurlardan tek tek etkilendiği söylenebilir.

Sınıf ortamının havalı ve temiz olması oldukça önemlidir. Temiz bir sınıf, çocukların olumlu değişimlerine katkı sunmakla birlikte aynı zamanda da eğitim ve öğretim etkinliklerinde daha odaklı ve dikkatli olmalarına katkı sunmaktadır. Sınıf ortamının kalabalık olması nedeniyle oluşabilecek oksijen yetersizliği için de sınıfların sürekli olarak havalandırılması önerilmektedir. Bakıldığında temiz havanın etkilerinin öğrencilerde daha fazla olması için İsveç, Danimarka, Finlandiya gibi ülkelerde öğrenciler eğitim kurumlarında öğle aralarında açık alanlarda uyutulmaktadırlar (Gangal ve Merve, 2013).

Sınıf ortamının düzenlenmesinde öğrencilerin fikirlerinin ve isteklerinin öğrenilmesi ve bu doğrultuda düzenleme ve değişikliklerin yapılması önemlidir. Bu sayede öğrenciler kendi bilgilerini yapılandırmada, sınıf ortamını sahiplenmede, sınıf materyallerini amaçları kapsamında özenle kullanmada daha aktif olurlar (Şahin, 2013). Aynı zamanda sınıf ortamının hazırlanması sürecinde öğrencilerin gelişim özellikleri, içerisinde bulundukları yaş grubu ve bireysel özellikleri dikkate alınmalıdır. Bu sebeple öğretmenler, sınıf ortamını düzenlerken öğrencilerini çok iyi tanımalı, onların yeterliliklerini iyi bilmelidirler. Sınıf ortamının hazırlanması sürecinde öğretmenler çok boyutlu olarak düşünülmelidirler. Ortaya çıkabilecek olumsuz veya olumlu tüm durumları göz önünde bulundurarak düzenlemeler gerçekleştirilmelidir. Öğrenciler, fiziksel olarak rahat bir durumdayken ancak enerji ve dikkatlerini eğitim öğretim faaliyetlerine verebilirler (Doğan Burç, 2006). Bu nedenle sınıf ortamı sınıf yönetimi için oldukça önemlidir.

b. Plan ve program

Eğitimin amaçları temel alınarak senelik, ünite ve günlük planların hazırlığının yapılması, kaynak dağılımlarının planlanması, yapılacak olan işlemler için süreçlerin belirlenmesi, gerekli olan materyallerin alınması, eğitim yöntemlerine karar verilmesi, istenilen öğrenci çıktılarının belirlenmesi, ortaya çıkan gelişim sürecinin takibi ve değerlendirilmesi gibi faaliyetlerin tamamı sınıf yönetimi sürecinde plan ve program kavramı dahilinde ele alınmaktadır (Başar, 2009).

Plan ve program etkinlikleri, eğitimcilerin etkili öğretim liderleri olarak sınıf içerisinde eğitim ve öğretim faaliyetlerini sürdürmelerine imkan sunmaktadır (Yüksel, 2013). Eğitimciler hem yıllık hem de günlük planlarını yaparak eğitim öğretim faaliyetlerini sürdürdüklerinde ileriye görebilmekte ve hazırlıklarını bu doğrultuda yapabilmektedirler. Bu sayede öğretmenler ne zaman ne yapacaklarını, hangi araç gereçleri kullanacaklarını, ne öğreteceklerini bilirler ve oluşabilecek negatif durumlar karşısında hazırlıklı bir hale gelirler. Bu noktada da kendilerine güven duyarak hareket edebilirler. Süreç içerisinde planlar hazırlanırken öğrencilerin ilgi ve istekleri mutlaka göz önünde bulundurulmalıdır. Bununla birlikte öğrencilerin bulundukları çevresel koşullar da plan ve program sürecinde ihmal edilmemelidir (Yüksel, 2013).

C. Sınıf içi iletişim ve ilişkiler

Sınıf yönetimi içerisinde önemli olan bir diğer kavram ise sınıf içi iletişim süreci ile birlikte sınıf içerisindeki ilişkilerin düzenlenmesidir. Sınıf kurallarını belirlemek ve öğrencilerin içselleştirmesini sağlamak, sınıf içerisinde sürecin hala kolay ilerlememesi için hem öğrencilerin birbirleri ile hem de öğretmenleri ile ilişkilerinin düzenlenmesi bu kavram içerisinde değerlendirilmektedir (Başar, 2009). Sınıf ortamının olumlu olması ve bu doğrultuda sürdürülmesi noktasında eğitim öğretim faaliyetlerini hedeflerine varılmasında iletişim oldukça önemlidir. İletişim, eğitimci ile öğrenciler arasında kurulan bir bağıdır. Bu bağ sürekli olarak geçerli, güvenilir ve sağlam olmalıdır. İletişimde başarılı olunması ise eğitimci ve öğrencilerin karşılıklı bir şekilde anlaşması ve ortak anlayışta birleşmesi sayesinde gerçekleşmektedir (Yüksel, 2013).

d. Öğrencilerin davranışları

Öğrenci davranışları; eğitim ortamı ve sınıf içerisindeki etkinliklerin istendik eylemleri doğurabilmesi, sınıf ortamının olumlu bir hale getirilmesi, sorunların önceden tahmin edilmesi, ve sorunlara karşı istenmeyen tutumların uzaklaştırılması, öğrencilerin sınıf kurallarını benimsemeleri ve uymalarının sağlanması, istenmeyen, hatalı ve olumsuz olarak nitelendirilen davranışların değiştirilmesi gibi pek çok etkinliği içermektedir (Başar, 2009).

Öğrenci davranışlarının kontrol altına alınabilmesi için öğretmenlerin stabil bazı prensiplerinin olması oldukça önemlidir. Örneğin, öğretmenlerin disiplin adına kullandıkları yöntemlerle güvenli bir eğitim ortamı sağlama amaçları birbiri ile uyumlu olmalıdır. Aynı zamanda ders süreci içerisinde yapılan etkinlikler, zamanında sınıf düzenini bozabilecek olan eylemlerin minimum düzeyde tutulması ve iletişim becerilerinde olabilecek farklılıklar dikkate alınarak sürecin devam ettirilmesi öğrenci davranışlarına katkı sunacak prensiplerden bazılarıdır (Şahin, 2013). Bilhassa okul öncesi eğitim sürecinde öğretmenler sınıf içerisinde basit, açık ve net kurallar oluşturmaları, çocuklarla birlikte bu kuralların tartışılması adına bir ortam oluşturmalarıdır (Şahin, 2013).

e. İletişim

İletişim, karşılıklı bir şekilde düşüncelerin paylaşılması süreci veya karşı tarafa iletilmek istenilen mesajın sözlü ya da sözsüz bir şekilde farklı materyaller aracılığıyla karşı tarafa iletilmesi süreci şeklinde ifade edilmektedir (Deniz, 2006). Sınıf ortamında etkili iletişim kurulması adına temel olan kaynak konumunda yer alan eğitimcinin sınıf içerisindeki öğrenciler ile sağlıklı bir şekilde iletişim kurması gerekmektedir.

Çoğu zaman öğretmenlerin mutsuz olduğu, sorun yaşadığı dönemleri veya rahat ve mutlu olduğu dönemleri kolaylıkla fark edebilmektedirler. Sınıf içerisinde öğretmenler tam anlamıyla rahat hissetmediklerinde, yalnızca rahat olmaya çaba harcadıklarında veya samimi görünmeye çalıştıklarında öğrenciler bunu çok hızlı bir şekilde fark etmektedirler. Bu noktada öğrenciler bu gibi öğretmenlerin olduğu derslerde bulunmaktan mutsuz olurlar ve istenmeyen tepkiler gösterirler (Selimhocaoglu, 2004).

Rogers, öğretmenlerde etkili iletişimin kurulması ve verimli eğitim öğretim ortamının meydana gelmesi için temel olan üç özelliğin bulunması gerektiğini ifade etmiştir. Bunlar; empati kurma, samimi olma ve saygı göstermedir. Bu üç ana özelliği barındıran eğitimciler, sınıf ortamında sağlam ve derin ilişki kurmakta ve sınıf ortamında açık ve samimi bir iletişim ortamı doğmaktadır (Güçlü, 2003). Yapılan bir araştırmada okul öncesi dönem içerisinde öğretmenleriyle iletişimi olumlu olan, sosyal ve duygusal olarak destek sunulan öğrencilerin, 8. Sınıfa geldiklerinde akran ilişkilerinin ve yetişkinlerle ilişkilerinin daha olumlu olduğu ortaya konulmuştur (Howes, 2000).

f. Güdülenme ve dikkat

Sınıf yönetiminin diğer önemli kavramı ise güdülenme olarak kabul edilmektedir. Güdü, bireyleri harekete geçmeye teşvik eden uyaran, güç; güdülenme ise bireyleri harekete geçmeye yönlendiren içsel uyaran halleri, kişilerin enerjilerini belirli bir amaca yönlterek eylemleri doğrultusunda ortaya koyulan bilinçli ve bilinçsiz sebepler olarak açıklanmaktadır (Budak, 2000). Bir diğer açıklamada ise güdülenme, bir amaca varma, bir olgu ya da haza ulaşmak amacıyla harekete geçme girişimi ya da isteği şeklinde ifade edilmektedir (Yurtal, 2008).

Öğrencilerin güdülenmelerinde ve eyleme geçmelerinde fiziksel ve psikolojik gereksinimler, toplumsal değerler, normlar, inançlar, özgüven düzeyi, yapılacak işin

birey için değeri, akranları ve öğretmenleri ile aralarındaki ilişkinin özellikleri, öğrenme, okul ve öğretmene karşı geliştirmiş oldukları tutumları ve öğretim biçimleri oldukça önemlidir (Jones ve Jones, 2004).

Dikkat kavramı ise öğrenme ve hatırlama sürecinde oldukça önemli bir unsurdur. Dikkat, bir olay ya da nesneye belirli bir süre zarfında düşünebilmek ve ona odaklanmak şeklinde tanımlanmaktadır (Banikowski ve Mehring, 1999). Öğrenciler yalnızca dikkatlerini çeken araç gereç ve konulara ilgi göstermektedirler. Yapılan açıklamalara bakıldığında başarılı bir eğitimcinin öğretim materyallerini özenli bir biçimde seçmenin kritik öneminin farkında olduğu ve bu sayede öğrencilerin ilgilerini çekebileceklerini bildikleri ifade edilmektedir (Tatar, 2001).

g. Sınıf kuralları

Sınıf içerisinde öğrenme için güdüleyici bir ortam yaratma noktasında önemli olan bir diğer unsur da sınıf içerisindeki kuralların öğretilmesidir (Celep, 2002). Öğrenciler aynı zamanda toplumsal bir grubu oluşturmaktadır. Bu noktada toplumsal bir ortamda öğrencilerin uyması gerekli olan kuralların ortaya koyulması sınıf içerisindeki öğretim etkinlikleri ve düzenin devam etmesi açısından önem teşkil etmektedir. Sınıf içerisinde belirlenecek olan kurallar; öğrencilerin ve okul ortamının karşılıklı olarak beklentilerine cevap verebilecek düzeyde olmalıdır. Amaçlarla uyuşan beklentiler ve uzlaşma yoluyla sınıf kuralları belirlenmelidir (şahin, 2002).

Kural koyarken bazı önemli unsurlara da dikkat edilmelidir. Harris (1991); önemli olan esas unsurun öğrenci ve öğretmenlerin ortak algılarından yola çıkarak anlayış birliği içerisinde uzlaşması olduğunu vurgulamaktadır (akt. şahin, 2002). Bu noktada kurallar, öğrencilere önceden açıklanmalı, kurallar konusunda öğrencilerin de düşünceleri alınmalıdır. Bu sayede kurallar daha geçerli kılınabilir. Sınıf kuralları okulların açıldığđ ilk süreç içerisinde programların içerisine alınarak öğrencilere aktarılmalı; öğrencilerden alınan dönüşler ile düzenlenmelidir (şahin, 2002). Kast-Zahn (2005) tarafından yapılan açıklamada da kuralların belirlenmesi ve geliştirilmesi sürecinde esas olan noktanın öğrencileri sürece dahil etmek olduğu vurgulanmaktadır. Öğrenciler, kurallar hakkında tartışma ortamı bularak kendi kurallarını belirleme noktasında aktif katılımcı olabilirler. Bu durum çocukların kuralları daha hızlı kabul etmelerine ve uygulamalarına katkı sunar (şahin, 2002).

h. Disiplin

Eğitim süreci içerisinde disiplin, öğrencilere olumlu ve istendik davranışları öğretme, bu davranışların uygulanmasını izleme, olumlu davranışları ödüllendirme, olumsuzları ise cezalandırma süreci olarak ifade edilmektedir (Başaran, 1994; Sarıtaş, 2000). Disiplinin, kontrol kurmaktan çok diğerleri tarafından engellenen, dışlanan ya da saldırgan tepkilere maruz kalan öğrencilerin haklarını koruma noktasında gerekli olduğu vurgulanmaktadır (Aytekin, 2000; Joan, 1992).

Öğretmenler tarafından disiplin sorunları sonucunda uygulanan davranış yönetimi yöntemleri, oldukça büyük bir emek ve sabır isteyen bir süreçtir. Bu noktada çözüme götürmeyen yöntemlerin uygulanmasında ısrarcı olunmamalı bunun aksine çocukların gelişim süreçleri, yaşı, disiplin sorunun meydana geldiği koşullar ve ortaya çıkardığı olumsuz etkiler göz ardı edilmeden çok seçenekli planlar oluşturulması gerekmektedir (Sadık ve Saban, 2008).

ı. İstenmeyen davranışlar, nedenleri ve yönetimi

İstenmeyen davranış, sınıf ortamı içerisinde eğitim öğretim sürecine ket vuran, diğer öğrencilerin öğrenme yaşantılarına engel olan, öğrencinin kendisine ya da sınıftaki diğer öğrencilere fiziksel ya da psikolojik olarak zarar veren, sınıf ortamında maddi olarak hasar bırakan davranışların tamamı olarak açıklanmaktadır (Levin ve Nolan, 2007).

İstenmeyen davranışlar karşısında ilk yapılması gereken; problem ortaya çıkmadan önce onu engellemek ve önüne geçmektir (Charles, 2005). Carpenter ve McKee-Higgins (1996) tarafından gerçekleştirilen araştırmada istenmeyen davranışların kontrolü incelenmiştir. Yapılan çalışma sonucunda istenmeyen davranışın gerçekleşmesinin ardından sergilenen geleneksel tepkinin kronik davranış problemi olan öğrenciler karşısında herhangi bir etkisinin olmadığı ortaya koyulmuştur. Bu noktada istenilen davranışların ödüllendirilmesinin daha olumlu bir etki bıraktığı görülmüştür.

Sınıf yönetimi sürecinde ortaya çıkan istenmeyen davranışların önüne geçilmesi bazı durumlarda zorlayıcı olabilmektedir. Ancak bir takım genel ilkelere dikkat edildiğinde istenmeyen davranışların önüne geçilebilir. Bunlar;

- Sınıf içerisinde meydana gelen olayların dikkatli bir şekilde gözlemlenmesi
- Çocuğun değerinin muhafaza edilmesi
- Öğrenciler ve olaylar arasında tutarlı davranışların ortaya koyulması
- Müdahalenin hızlı bir şekilde sonlandırılması
- Ortaya çıkan istenmeyen davranışa yönelik çocuk ile herhangi bir tartışma içerisine girilmemesi
- Ben dili ile iletişime geçilmesi
- Aktif bir dinleyici olunması
- Davranış ve ortaya çıkardığı sonuçların öğrenciye doğru ve mantıklı bir şekilde iletilmesi
- İstenmeyen duygusal tepkilerin ortaya koyulmaması için cezanın az kullanılması
- Ceza kullanılması gerekiyorsa da davranışın hemen ardından ve yalnızca o davranışa yönelik verilmesi
- Öğrenciye istendik davranış konusunda rol model olunması
- Davranışın sonuçlarının uygulanması noktasında tutarlı olunması şeklinde açıklanmaktadır (Yüksel, 2008).

i. Öfke ve kontrolü

Öfke duygusu, karşılanmayan arzular, istenmeyen sonuçlarla giderilememiş beklentilere yönelik ortaya koyulan duygusal bir tepkidir. Öfke de tıpkı diğer duygular gibi evrensel ve doğaldır ve sağlıklı bir şekilde ortaya koyulduğunda kişiler arası ilişkileri düzeltici ve yapıcı etkilere sahiptir. Ancak kontrol edilemediğinde ise yıkıcı bir biçimde zarar verme ihtimali vardır (Soykan, 2003). Öğrenciler çoğu zaman anlaşılmadıklarında endişe, nefret ve öfke gibi duyguları yoğun olarak yaşamaktadırlar. Sağlıklı dinleme becerileri, öğretmenler ve öğrenciler arasında var olan iletişimi geliştirmekte ve pozitif duygular ortaya çıkarmaktadır (Gordon, 1995).

j. Sosyal beceri eğitimi

Sosyal beceriler, akranları tarafından sosyal bakımdan kabul edilen bireylerin sahip olduğu yetenekler olarak açıklanmaktadır. Bu noktada sosyal yetenekler ise birey için olumlu sonuçlara yol açan yetenekler olarak ifade edilmektedir (Gresham,1997). Sosyal beceriler temel olarak beş aşamada çocuklara aktarılmaktadır. Bunlar şu şekilde açıklanmaktadır;

1. Sosyal beceri gelişimi programında bulunacak yeteneklerin tespit edilmesi
2. Öğrencilerin gereksinim duyacakları düşünülen temel yeteneğin tespit edilmesi
3. Öğretimin niteliklerinin tespit edilmesi
4. Kişisel mi yoksa grup mu öğretim yapılacağının kararlaştırılması
5. Öğrenci adına öncelik teşkil eden yeteneğin öğrenciye öğretilmesi (Sucuoğlu ve Çifçi, 2001).

3. Okul Öncesi Eğitiminde Sınıf Yönetiminin Önemi

Okul öncesi eğitim süreci, genel anlamda ve temel anlamda bakıldığında çocukların okula başlamadan öncesinde almış oldukları eğitimi içeren bir zaman aralığıdır. Bir diğer anlamda, çocukların resmi eğitim kurumuna başlayacağı zamana kadarki dönemi kapsayan ve çocukların bireysel gelişimlerine destek olacak bilişsel, fiziksel, sosyal, duygusal, dilsel ve psikomotor becerilerini biçimlendiren, hem okul öncesi eğitim kurumlarında hem de aile içerisinde almış olduğu eğitimleri bir arada barındıran, çocukların kişilik özelliklerinin şekillendiği eğitim süreci olarak açıklanmaktadır (Seven, 2014).

Okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim, genel anlamda 3 ile 6 yaş arasındaki çocuklara sunulmaktadır. Bakıldığında sınıf, eğitim ve öğretim etkinliklerinin yaşama geçirildiği temel sosyal bir alandır. Bu nedenle herhangi bir eğitim kurumu içerisinde eğitimin kaliteli ve istenen düzeyde olmasına katkı sunan en temel ve önemli faktörlerde bir tanesi de kuşkusuz ki sınıf yönetimidir. Bu bağlamda, okul öncesi dönem çocuğu gerekli bilgi ve becerilerinin kazandırılması ve çocuğun toplumun değerlerini öğrenip, bu tutumla davranma bilmesi planlı bir eğitim ile

sağlanabilmektedir. Bu neden ile okul öncesi öğretmenlerinin davranış ve öğretim yönetimi becerileri hakkındaki görüşleri önem kazanmaktadır.

Okul öncesi eğitimde öğrenciler yalnızca akademik bilgiler temelinde gelişim göstermemektedirler. Okul öncesi eğitim kurumları bilhassa davranış düzenleme, toplumsal yaşamı öğrenme, olumlu veya olumsuz davranışların öğretilmesi ve gözlemlenmesi noktasında da büyük bir önem taşımaktadır (Adıgüzel, 2016). Okul öncesi eğitim alan çocuklar, içerisinde büyüdükleri çevrenin kültürel ve sosyal yansımalarını sınıf içerisine getirirler. Bu noktada benzer çevrelerden gelen çocuklar, sınıf içerisinde kendi hayatları ve bu zamana kadar öğrendikleri doğrultuda davranışlar ortaya koyarlar. Bakıldığında, sınıf içerisinde ortaya çıkan sorunların azalmasına katkı sunacak farklı teknik ve yöntemler kullanılarak sınıf düzenin oluşturulması büyük bir önem taşımaktadır (Aktaş-Arnas ve Sadık, 2008).

Yapılan açıklamalara bakıldığında başarılı olan bir öğretmenin bilgilerini öğrencilere aktarım sürecinde sınıf yönetimi stratejilerini sağlıklı kullanmasının önemli bir yer tuttuğu ve bu yöne dikkat çekildiği görülmektedir (Ben, 2006). Bilhassa çocukların öğrenim yaşamındaki ilk aşama olması ve okula karşı olumlu tutum oluşturmada oldukça hassas bir yere sahip olması, ilkokula geçiş için bir köprü görevi görmesi, çocukların bütün gün sürekli olarak öğretmeni ile vakit geçirmesi gibi nedenlerden dolayı okul öncesi eğitimde sınıf yönetimi becerilerine sahip olunması oldukça kritiktir (Jacobson, 2003).

D. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Davranış ve Öğretim Yönetimi Becerileri

1. Davranış Yönetimi

Davranış yönetimine bakıldığında, istenmeyen davranışı öğrenciye öğretme durumuna ek olarak bu duruma karşı oluşabilecek olumsuz etkiyi de önlemek adına planlanan çabaları içermektedir. Bu noktada bir yandan disipline benzerken diğer taraftan da disiplinden ayrılmaktadır. Davranış yönetimi, öğrenciye kurallar koyma, ödül sistemi oluşturma ve öğrencinin aktif bir katılımcı olması adına ona fırsatlar yaratma durumlarını kapsamaktadır. Emmer, Evertson ve Anderson (1980) tarafından yapılan açıklamada sınıf yönetimi becerileri etkili olan ve olmayan öğretmenler arasındaki temel farkın sınıf kurallarını oluşturma ve uygulama yöntemlerinden kaynaklı olduğu

ifade edilmiştir. Öğrenciler öz kontrol sağlama ve kendini takip etme noktasında motive olamadıklarında sınıf kurallarına uyma düzeyi azalmaktadır. Bu noktada öğretmenin düzeni sağlaması kadar nasıl sağladığı daha önemli bir nokta olarak kabul edilmektedir (Evertson ve Weinstein, 2006). Sınıf içerisinde sağlıklı bir ödül mekanizmasının meydana getirilmesi ve öğrencilerin aktif katılımının desteklenmesi istenmeyen davranışların büyük oranda önüne geçmekte ve okul düzeninin sabit kalması noktasında fayda sağlamaktadır.

Davranış yönetimi kavramının içerisinde yukarıda belirtilenlere ek olarak öğretmenlerin günlük eğitim etkinliklerini uygulamak için destek aldıkları davranış eğilimleri de dahildir. Bu davranış eğilimleri de öğretmenlerin iletişim, disiplin ve öğretim biçimlerini içermektedir (Martin ve Sass, 2010).

2. Öğretim Yönetimi

Öğretim yönetimi kavramına bakıldığında, öğretmenlerin eğitim öğretim hedef ve tarzlarına hitap eden, hazırlamış oldukları planın takip edilmesini, günlük yapılacak işlerin yapılandırılması gibi ders ve öğrenci etkinliklerinin öğretim süreci için karşılıklı katılımcı olarak sürdürülmesini sağlayan yaklaşımları içerdiği görülmektedir. Öğretim yönetiminde öğretmenlerin görevlerini ne derece yerine getirdiğini denetlemelerinde, genel sınıf ortamı ve sınıf yönetimi tarzlarını fark etmelerinde onlara katkı sunacak bazı kendi kendine değerlendirme soruları bulunmaktadır. Bunlar; “öğrencileri aktif katılıma ne ölçüde cesaretlendiriyorum?”, “Ders içeriklerini planlarken öğrencilerin doğalarını, ilgilerini, gereksinimlerini ve geçmiş yaşantılarını ne ölçüde önemsiyorum?” gibi sorulardır (Weinstein ve Mignano, 1993, akt. Martin ve Sass, 2010).

Sınıf içerisinde öğretim yönetiminin etkilerinin incelendiği pek çok farklı çalışma yapılmıştır. Bunlardan bir tanesinde düzensiz sınıflar incelenmiştir. Çalışmada düzensiz sınıflara eğitim momentumu ve pürüzsüzlük gibi kavramlar aktarılmış, sürekli olarak iyi planlanmış derslerin bu yönde ilerlediği tespit edilmiştir (Kounin, 1970). Yapılan bir diğer araştırmada ise öğretmenlerin ders içeriklerini verimli ve istendik ölçüde planlamalarının alan deneyimine katkı sunduğu ortaya koyulmuştur. Ancak katı bir plan uygulayan öğretmenlerin sınıflarında zaman içerisinde öğrencilerin öğretmeni düşman olarak nitelendirdikleri ve yalnızca plan odaklı

olmanın öğrenme yaşantılarını teşvik etmek yerine öğrencileri uzaklaştırdığı görülmüştür (McNeely ve Mertz, 1990). Reeve ve Jang (2006) tarafından yapılan araştırmada ise öğrencilerin bağımsızlıklarını destekleyen öğretmenlerin, daha kontrolcü olan öğretmenlere göre daha farklı davranış örüntüleri ortaya koydukları ve bu durumun öğretim davranışlarına yansdığı ifade edilmiştir.

3. Davranış ve Öğretim Yönetimi Arasındaki İlişki

Öğretmenler tarafından öğretim davranışları ile davranış yönetimlerinin birbiri ile bağlantılı olması önemlidir (Hoy ve Weinstein, 2013). Bakıldığında bir öğretmenin doğrudan kurallara odaklı olması, akademik becerilere önem vermesiyle ilişkili olarak ortaya çıkması beklenen bir durumdur. Tam tersi olarak aktif sorgulama ve tartışma ortamı yaratma gibi öğrencilere odaklanmış bir öğretim davranışı ise sınıf içerisinde gürültü olması ve yüksek etkinlik sunması birbiriyle bağlantılı durumlardır. Bu durum aynı zamanda farklı davranış yönetimi güçlüklerini de beraberinde getirebilmektedir. Aynı zamanda uygulama süreci içerisinde davranış ve öğretim yönetimi arasındaki bağlantı her zaman tutarlı olmak durumunda değildir. Öğretmenlerin sınıf içerisinde sergiledikleri yaklaşımlar farklılık göstermektedir. Ancak bireysel olarak öğretmenler de kendi içlerinde sınıflara göre farklılık gösterebilirler. Bir öğretmen yapılandırmacı yaklaşımı benimsiyorken aynı zamanda kurallara önem veren ve bağlı olan davranış örüntüleri de ortaya koyabilirler. Bu konuda yapılan açıklamalara bakıldığında Good (1998), öğretmenlerin “problem çözme ve eleştirel düşünmeyi zorunlu kılan bir müfredat ve sıkı takibi zorunlu bir yönetim sistemine uymak zorunda olan bir osimoron yaratmış” olduklarını belirtmektedir. Bununla birlikte Garrett (2006) tarafından yapılan bir nitel araştırmada öğretmenlerin öğretim süreci hakkındaki düşünceleriyle davranış yönteminde ortaya koydukları davranışların uyuşmadığı belirtilmiştir (akt. Taghiyeva, 2019).

4. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Davranış ve Öğretim Yönetimi Becerileri Hakkında Yapılan Araştırmalar

Çalışmanın bu bölümünde okul öncesi öğretmenlerinin davranış ve öğretim yönetimi becerileri ve sınıf yönetimi becerileri hakkında ülkemizde ve yurt dışında yapılan araştırmalar ve sonuçlarına değinilmiştir. Çalışmalar kronolojik sıralamaya uygun olarak sunulmuştur.

Güven ve Cevher (2005) tarafından gerçekleştirilen araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin farklı değişkenler bakımından farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri yeterli olarak görülmüştür. Sınıf yönetiminin sınıf mevcudu, ekonomik düzey, mesleki deneyim, hizmet içi eğitim alma değişkenleri bakımından farklılık göstermediği; öğretmenlerin eğitim seviyesi ve okul türü değişkenleri bakımından ise farklılık gösterdiği görülmüştür.

Tillery ve arkadaşları (2010) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin davranış yönetimi ve müdahale tekniklerini ortaya koymak için görüşmeler yapılmıştır. Araştırma nitel araştırma yöntemleri kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında öğretmenlerin davranış yönetimi ve müdahale teknikleri ile ilgili yaklaşımları ve bakış açıları ele alınmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin bireysel öğrenci hareketlerine daha fazla odaklandıkları; müdahaleye tepki ve olumlu destek modelleri bilgilerinin yüksek olduğu ortaya koyulmuştur.

Yapılan bir diğer araştırmada da okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya 413 öğretmen katılım göstermiştir. Araştırma sonucunda sınıf yönetimi becerilerinde öğrenim seviyesi, sınıf içerisinde yardımcı personel bulunma, mesleki deneyim değişkenleri açısından anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte öğretmen yaşı, eğitim düzeyi, öğretmenlik statüsü, sınıf mevcudu ve öğrencilerin yaşı değişkenlerinin sınıf yönetimi üzerinde anlamlı bir farklılık yarattığı ortaya koyulmuştur (Akgün, 2015).

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerini inceledikleri çalışmada Ekici ve arkadaşları (2016), 300 okul öncesi öğretmeni ile çalışmışlardır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin öğretmen yaşı, okul türü, öğretmenin medeni durumu, ekonomik seviye, kadro durumu, öğrenci sayısı, hizmet içi eğitim alma durumu ve eğitim seviyesi bakımında farklılaşmadığı görülmüştür. Ancak öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin tecrübe açısından farklılaştığı ortaya koyulmuştur.

Yapılan farklı bir çalışmada okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin sınıf yönetimi stratejileri ile tükenmişlik seviyeleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmaya 349 öğretmen katılım göstermiştir. Araştırma sonucunda tükenmişlik düzeyi ile sınıf

yönetimi becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu ancak sınıf yönetimi becerilerinin kadro tipi, kıdem, medeni durum, gelir düzeyi ve öğrenci sayısı değişkenleri açısından farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Davranış ve öğretim yönetimi ölçeğinin geçerlilik ve güvenirliğini incelemek için yapılan bir araştırmada Portekizli 1520 öğretmen ile çalışılmıştır. Araştırma sonucunda ölçeğin Portekizli öğretmenler için geçerli ve güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda ölçeğin, algılanan öğrenci katılımı, algılanan öğretim stratejileri ve algılanan sınıf yönetimi ile uyumlu olduğu ortaya konulmuştur (Sass ve ark., 2016).

Kaplan (2018), okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin ölçülmesi amacıyla geliştirmiş olduğu ölçek çalışmasını 514 okul öncesi öğretmeni ile yürütmüştür. Araştırma sonucunda ölçme aracının güvenilir ve geçerli olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte sınıf yönetimi becerileri farklı değişkenler açısından da incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin, kıdem, cinsiyet, kadro tipi, eğitim seviyesi, yardımcı personel bulunma durumu, sınıfın özellikleri, aile ve idare desteği, öğretmenin yeterlilik duygusu, hizmet içi eğitim alma ve öğretmen tutumu değişkenleri açısından farklılaştığı ortaya konulmuştur.

III. YÖNTEM

A. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nicel bir çalışma olup araştırmada genel tarama modellerinden biri olan ilişkisel tarama modeli kullanılacaktır. Tarama modellerinde belli bir evren hakkında genel bir bilgiye ulaşmak amaçlanır. Bu doğrultuda araştırmalar evrenin tamamı üzerinden ya da evrenden seçilmiş bir örneklem üzerinden yürütülür. İlişkisel tarama modeli ise iki veya daha fazla değişkenin birlikte değişiminin olup olmadığını ve değişimin derecesinin ne yönde ve büyüklükte olduğunu açıklamayı amaçlayan araştırma modelidir. Bu model yoluyla bulunan ilişkiler gerçek neden-sonuç ilişkisi olarak yorumlanamaz fakat neden-sonuç ilişkisi hakkında ipucu verir. Aynı zamanda bir değişkendeki durumun bilinmesiyle diğeri hakkında kestirimde bulunulmasına olanak sağlar (Karasar, 2018).

Yapılan araştırmada mülteci çocuklarla çalışan okul öncesi öğretmenlerinin davranış ve öğretim yönetimi becerileri tespit edilebilmesi için “Davranış ve Öğretim Yönetimi Becerileri Ölçeği”nin, demografik bilgilerin öğrenilmesi için ise kişisel bilgi formu kullanılması öngörülmüştür. Verilerin toplanması için ilk olarak kullanılacak olan formlar online platformda kullanılabilecek duruma getirilmiştir. Öğretmenlerden kimliklerini belirtecek isim gibi bilgiler istenmeyecektir.

B. Örneklem Grubu

Bilgisayar ortamına aktarılan veriler, eksik/yanlış değerler ve aykırı değerler açısından kontrol edilmiş ve araştırmanın örneklemine, evren içerisinden basit tesadüfî yöntemle seçilen 153 Anaokulu veya okul öncesi öğretmeninden oluşmuştur.

C. Veri Toplama Araçları

Davranış ve Öğretim Yönetimi Becerileri Ölçeği: Ölçek, Martin ve Sass (2010) tarafından okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimindeki becerilerini ölçmek amacıyla geliştirilmiş olup Türkçeye uyarlanması ve okul öncesi öğretmenleri için

geçerlik ve güvenirlik analizi Taghiyeva (2019) tarafından yapılmıştır. Ölçek 12 maddeden oluşmakta ve 6'lı likert tipinde hazırlanmıştır. Ölçekten alınan yüksek puanlar, öğretmenlerin davranış ve öğretim yönetimi becerilerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Yapılan güvenirlik analizi sonucunda Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısının .92 olduğu görülmüştür.

D. Veri Toplama Süreci

Çalışmanın örneklem grubunu anaokulu veya okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır. Bu nedenle anaokulu ve okul öncesi öğretmenlerine ulaşmak hedeflenmiştir. Bunun için çevrimiçi platformda bir anket formu oluşturulmuştur. Anket formu “Google Forms” üzerinden düzenlenmiştir. Anket formunun içerisinde, “Kişisel Bilgi Formu” ve “Davranış ve Öğretim Yönetimi Becerileri Ölçeği” yer almıştır. Çevrimiçi platform üzerinden anketin anaokulu öğretmenlerine dağıtılması sonucunda toplam 153 anaokulu veya okul öncesi öğretmene erişilmiştir.

E. Verilerin Analizi

Tüm istatistiksel analizler IBM SPSS 25.0 programı ile araştırma değişkenleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla istatistiksel veri analiz yöntemleri kullanılmıştır. Veri analiz yöntemleri olarak kişisel değişkenleri incelemek için betimleyici istatistiksel yöntemler, araştırma değişkenleri ve kişisel değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemek için ve veri ölçüm araçlarından elde edilen puanların demografik değişkenlerle karşılaştırılmasında fark testleri kullanılmıştır.

F. Araştırmanın Hipotezleri

H1: Katılımcı öğretmenlerin cinsiyeti ile Davranış ve Öğretim Yönetimi ve alt boyutları anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

H2: Katılımcı öğretmenlerin yaşı ile Davranış ve Öğretim Yönetimi ve alt boyutları anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

H3: Katılımcı öğretmenlerin çalıştığı kurum ile Davranış ve Öğretim Yönetimi ve alt boyutları anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

H4: Katılımcı öğretmenlerin kıdem durumu ile Davranış ve Öğretim Yönetimi ve alt boyutları anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

H5: Katılımcı öğretmenlerin sınıf mevcudu ile Davranış ve Öğretim Yönetimi ve alt boyutları anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

H6: Katılımcı öğretmenlerin çalıştığı yaş grubu ile Davranış ve Öğretim Yönetimi ve alt boyutları anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

H7: Katılımcı öğretmenlerin daha önce göçmen çocuklar ile ilgili eğitimlere katılma durumu ile Davranış ve Öğretim Yönetimi ve alt boyutları anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

H8: Katılımcı öğretmenlerin son mezun olduğu eğitim kademesi ile Davranış ve Öğretim Yönetimi ve alt boyutları anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

H9: Katılımcı öğretmenlerin mezun olduğu bölüm ile Davranış ve Öğretim Yönetimi ve alt boyutları anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

H10: Katılımcı öğretmenlerin daha önce göçmen çocuklar ile ilgili eğitimlere katılma sayısı ile Davranış ve Öğretim Yönetimi ve alt boyutları anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

IV. BULGULAR

Bilgisayar ortamına aktarılan veriler, eksik/yanlış değerler ve aykırı değerler açısından kontrol edilmiş ve araştırmanın örneklemini, evren içerisinden basit tesadüfî yöntemle seçilen 153 Anaokulu veya okulöncesi öğretmeninden oluşmuştur. Araştırmanın verileri, Davranış ve Öğretim Yönetimi Ölçeği ve alt boyutlarında yer alan ifadelerle birlikte kişisel bilgi formunun uygulanması ile elde edilmiş olup verilerin analizi bu bölümde yapılmıştır.

A. Değişkenlere Yönelik Betimsel Analizi Sonuçları

Araştırmanın değişkenleri; Davranış ve Öğretim Yönetimi Ölçeği ve alt boyutlarından oluşmaktadır. Çalışmanın bu bölümünde, değişkenlerle ilgili tanımlayıcı istatistikler verilmiştir.

Araştırmanın bu bölümünde ankete katılan Katılımcı öğretmenlerin kişisel özelliklerinden cinsiyet, yaş, mezun olduğu bölüm, kıdem durumu ve çalıştığı kurum, sınıf mevcudu ve yaş grubu, son mezun olunan eğitim kademesi, daha önce göçmen çocuklarla alakalı eğitim alma durumu ve eğitim sayısı dağılımları incelenmiş olup kişisel özelliklerine yönelik tanımlayıcı analizler yapılmış ve tablolar halinde sunulmuştur.

Çizelge 1. Katılımcı Öğretmenlerin Bazı Sosyo-Demografik Dağılımları

	Kişisel Özellikler	N	%
Yaş	25 -	35	22,8
	26-30	42	27,4
	31-35	28	18,3
	36-40	18	11,7
	41+	30	19,6
	Total	153	100,0
Cinsiyet	Kadın	136	88,8
	Erkek	17	11,2
	Total	153	100,0
Mezun Olunan Bölüm	Çocuk Gelişimi	42	27,5
	Okul Öncesi Öğretmenliği	111	72,5
	Total	153	100,0
Sınıf Mevcudu	15 altı	31	20,6
	16-20	51	33,3
	21-25	51	33,3
	26+	20	12,7
	Total	153	100,0
Meslek Kıdemi	1-	30	19,6
	1-5 yıl	44	28,5
	6-10	28	17,6
	11 +	51	33,3
	Total	153	100,0
Çalışılan Yaş Grubu	3-4	24	15,7
	5-6	123	80,4
	7+	6	3,9
	Total	153	100,0
Çalıştığınız Kurum	Özel okul	33	21,6
	Devlet okulu	120	78,4
	Total	153	100,0
Son Mezun Olduğunuz Eğitim Kademesi	Lisans	135	88,2
	Yüksek lisans	18	11,8
	Total	153	100,0

Katılımcı öğretmenlerin Sosyo-Demografik dağılımları incelendiğinde; %27,5'inin 26-30 yaş, %22,5'inin 25 yaş altı ve %11,8'inin 36-40 yaş aralığında olduğu, %89,2'sinin kadın, %10,8'inin erkek olduğu, %72,5'inin okul öncesi öğretmenliği, %27,5'inin çocuk gelişim mezunu olduğu, katılımcı öğretmenlerin girmiş oldukları sınıfların %33,3'ünün 16-20 ve 21-25 öğrenci mevcudunun olduğu ve %80,4'ünün 5-6 yaş grubuna derse girdiği, %34,3'ünün 11 yıl üzeri ve %17,6'sının 6-10 yıl meslek kademine sahip olduğu, %78,4'ünün devlet okullarında çalıştığı tespit edilmiştir.

Çizelge 2. Katılımcı Öğretmenlerin Bazı Sosyo-Demografik Dağılımları

	Kişisel Özellikler	N	%
Göçmen Çocuklarla İlgili Eğitim Alma Durumu	Evet	31	20,6
	Hayır	122	79,4
	Total	153	100,0
	0	24	15,7
Sınıfta Bulunan Mülteci Çocuk Sayısı	1-5	111	72,5
	6+	18	11,8
	Total	153	100,0
	0	115	75,5
Göçmen Çocuklarla İlgili Alınan Eğitim Sayısı	1	27	17,6
	2	5	2,9
	3	6	3,9
	Total	153	100,0
	Evet	15	9,8
Sınıftaki Mülteci Çocukların Türkçe Bilme Durumu	Kısmen	102	66,7
	Hayır	36	23,5
	Total	153	100,0
	Evet	61	40,2
Sınıftaki Mülteci Çocukların Ebeveynlerinin Türkçe Bilme Durumu	Kısmen	80	52,0
	Hayır	12	7,8
	Total	153	100,0
	Davranış sorunu sergilemiyorlar	37	24,5
Sınıftaki Mülteci Çocukların Davranış Sorunları Durumu	Davranış sorunları diğer öğrenciler kadar	75	49,0
	Davranış sorunları yoğun	41	26,5
	Total	153	100,0

Katılımcı öğretmenlerin %79,4'ünün mülteci çocuklarla alakalı eğitim almadığı, %20,6'sının eğitim aldığı ve eğitim alan bu kişilerin %17,6'sının bir kez, %3,9'unun 3 ve üzeri eğitim aldığı, %72,5'inin sınıfında 1-5 arası mülteci çocuğun bulunduğu, bu çocuklardan %66,7'sinin kısmen Türkçe bildiği ve ebeveynlerin %52'sinin Türkçe bildiği, mülteci çocukların %49,0'ının diğer öğrenciler kadar davranış sorunları sergilediği tespit edilmiştir.

Davranış ve Öğretim Yönetimi Ölçeği ve alt boyutlarının normal dağılım hipotezine uyup uymadığı çarpıklık ve basıklık katsayılarına bakılmak suretiyle tespit edilmiş ve parametrik test yöntemleri tercih edilmiştir (Tablo 3). Sonrasında iç tutarlılık analizi yapılarak ölçeklerin çalışmada kullanılmasında bir sakıncanın bulunup bulunmadığı ele alınmıştır.

Katılımcı öğretmenlerin sosyo-demografik özellikleri incelendikten sonra Davranış ve Öğretim Yönetimi Ölçeği ve alt boyutlarına yönelik betimsel analiz sonuçları incelenmiştir. Kişisel bilgilerine göre değişkenlerin grup puanlarının farklılaşma durumu incelenirken normal dağılım varsayımını sağlayan değişkenlerin iki grup karşılaştırmalarında “bağımsız örneklem t testi” üç ve üzeri grup karşılaştırmalarında “ANOVA” kullanılmıştır.

Çizelge 3. Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Değerler	Davranış ve Öğretim Yönetimi	Öğretim Yönetimi	Davranış Yönetimi
Çarpıklık	-,080	-,806	,445
Basıklık	-,258	-,435	-,861
Shapiro-Wilk Z	,980	,900	,933
P	,000	,000	,000
Kolmogorov-Smirnov	,083	,172	,139
P	,000	,000	,000

Seçer (2015) normal dağılım varsayımının; ‘çarpıklık ve basıklık’ değerleri bakılarak değerlendirilmenin daha doğru bir yaklaşım olduğunu değerlendirmiştir. Tabachnick ve

Fidell (2013), çarpıklıkla basıklık değerlerinin +1,00 ve -1,00 değerlerinin arasında olduğu hallerde normal dağılımın sağlandığını kabul etmektedir. Gerçekleştirilen analizler sonucunda değişkenlerin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir.

Devamında, veri toplama aracı olarak tercih edilen Davranış ve Öğretim Yönetimi Ölçeği ve alt boyutlarına yönelik iç tutarlılık analizi yapılmıştır. Cronbach's Alpha değerlerinin kriterleri aşağıdaki gibidir;

α değeri,

$0,00 \leq \alpha < 0,40$	ise	Güvenilir değil
$0,40 \leq \alpha < 0,60$	ise	Düşük güvenilirlikte
$0,60 \leq \alpha < 0,80$	ise	Oldukça güvenilir
$0,80 \leq \alpha \leq 1,00$	ise	Yüksek güvenilirdir.

Çizelge 4. Güvenilirlik Analizi Bulguları

Ölçekler	Cronbach's Alpha	Madde Sayısı
Davranış ve Öğretim Yönetimi	,732	10
Öğretim Yönetimi	,735	6
Davranış Yönetimi	,680	4

Araştırmada kullanılan Davranış ve Öğretim Yönetimi Ölçeğinin Cronbach Alpha değeri 0,732'dir. Davranış ve Öğretim Yönetimi Ölçeğinin alt boyutlarından; öğretim yöntemi Cronbach Alpha değeri 0,735, davranış yönetimi Cronbach Alpha değeri 0,680'dir. Bu değerler; ölçeklerin oldukça güvenilir olduğunu ve analizde kullanılmasında bir engelin olmadığını göstermektedir.

Çizelge 5. Değişkenlere Yönelik Betimsel Analizi Sonuçları

Ölçek	N	Min.	Maks.	Ort.	SS
Davranış ve Öğretim Yönetimi	153	2,80	5,10	3,81	,50
Öğretim Yönetimi	153	1,83	5,83	4,22	1,05
Davranış Yönetimi	153	2,00	4,75	3,20	,77

Katılımcı öğretmenlerin Davranış ve öğretim yönetimi Ölçeği ifadelerine verdiği yanıtların ortalaması $3,81 \pm 0,50$, en az puanı 2,80 ve en fazla puanı 5,10 olarak tespit edilmiştir.

Davranış ve Öğretim Yönetimi Ölçeği alt boyutlarından öğretim yönetimi ifadelerine verdiği yanıtların ortalaması $4,22 \pm 1,05$, en az puanı 1,83, en fazla puanı 5,83 olarak, davranış yönetimi ifadelerine verdiği yanıtların ortalaması $3,20 \pm 0,77$, en az puanı 2,00, en fazla puanı 4,75 olarak tespit edilmiştir.

B. Fark Testleri

Çalışmanın bu kısmında araştırma grubunu teşkil eden cinsiyet, yaş, mezun olduğu bölüm, kıdem durumu ve çalıştığı kurum, sınıf mevcudu ve yaş grubu, son mezun olunan eğitim kademesi, daha önce göçmen çocuklarla alakalı eğitim alma durumu ve eğitim sayısı dağılımlarına göre değişkenlerden elde edilen ortalama puanlar arasındaki farklılaşmalar ele alınacaktır.

Çizelge 6. Cinsiyet Değişkenine Göre Davranış ve Öğretim Yönetimi Ölçeği ve Alt Boyutlarından Elde Edilen Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

Değişkenler	Cinsiyet Durumu	N	$\bar{X}$	SS	t	p
Davranış ve Öğretim Yönetimi	Kadın	136	3,82	,51	,756	,450
	Erkek	17	3,75	,42		
Öğretim Yönetimi	Kadın	136	4,25	1,06	1,514	,131
	Erkek	17	3,95	,97		
Davranış Yönetimi	Kadın	136	3,17	,77	- 1,859	,064
	Erkek	17	3,43	,80		
	Kadın	136	3,82	,51		

Analiz sonucuna göre (Bkz. Tablo 6); Katılımcı öğretmenlerin, Davranış ve Öğretim Yönetimi ve alt boyutları ve öğretim yönetimi ve davranış yönetimi, cinsiyet durumuna göre istatistiki bakımdan anlamlı farklılaşmamaktadır ($p > 0,05$). Diğer bir

ifade ile katılımcı öğretmenlerin cinsiyet durumu; Davranış ve Öğretim Yönetimi ve alt boyutları öğretim ve davranış yönetimi, puanlarını etkilemediği belirlenmiştir.

Çizelge 7. Mezun Olunan Bölüm Değişkenine Göre Davranış ve Öğretim Yönetimi Ölçeği ve Alt Boyutlarından Elde Edilen Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

Değişkenler	Mezun Olunan Bölüm	N	$\bar{X}$	SS	F	p
Davranış ve Öğretim Yönetimi	Çocuk Gelişimi	42	3,81	,48	,138	,890
	Okul Öncesi Öğretmenliği	111	3,81	,51		
Öğretim Yönetimi	Çocuk Gelişimi	42	4,28	1,15	,655	,513
	Okul Öncesi Öğretmenliği	111	4,19	1,01		
Davranış Yönetimi	Çocuk Gelişimi	42	3,12	,81	1,112	,267
	Okul Öncesi Öğretmenliği	111	3,23	,76		

Analiz sonucuna göre (Bkz. Tablo 7); katılımcı öğretmenlerin mezun oldukları bölüme göre Davranış ve Öğretim Yönetimi ve alt boyutları ve öğretim yönetimi ve davranış yönetimi istatistiki bakımdan anlamlı farklılaşmamaktadır ($p>0.05$). Diğer bir ifade ile katılımcı öğretmenlerin mezun oldukları bölüm; Davranış ve Öğretim Yönetimi ve alt boyutları öğretim ve davranış yönetimi puanlarını etkilemediği belirlenmiştir.

Çizelge 8. Çalışılan Kurum Değişkenine Göre Davranış ve Öğretim Yönetimi Ölçeği ve Alt Boyutlarından Elde Edilen Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

Değişkenler	Çalışılan Kurum	N	$\bar{X}$	SS	t	p
Davranış ve Öğretim Yönetimi	Özel okul	33	3,86	,50	1,020	,308
	Devlet okulu	120	3,79	,50		
Öğretim Yönetimi	Özel okul	33	4,31	,97	,828	,408
	Devlet okulu	120	4,19	1,07		
Davranış Yönetimi	Özel okul	33	3,19	,73	-,034	,973
	Devlet okulu	120	3,20	,79		

Analiz sonucuna göre (Bkz. Tablo 8); Katılımcı öğretmenlerin çalıştıkları kuruma göre Davranış ve Öğretim Yönetimi ve alt boyutları ve öğretim yönetimi ve davranış yönetimi istatistiki bakımdan anlamlı farklılaşmamaktadır ($p>0.05$). Diğer bir ifade ile katılımcı öğretmenlerin çalıştıkları kurum; Davranış ve Öğretim Yönetimi ve alt boyutları öğretim ve davranış yönetimi puanlarını etkilemediği belirlenmiştir.

Çizelge 9. Son Mezun Olunun Eğitim Kademesi Değişkenine Göre Davranış ve Öğretim Yönetimi Ölçeği ve Alt Boyutlarından Elde Edilen Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

Değişkenler	Son Mezun Olunun Eğitim Kademesi	N	$\bar{X}$	SS	t	p
Davranış ve Öğretim Yönetimi	Lisans	135	3,81	,52	,312	,756
	Yüksek lisans	18	3,78	,38		

Çizelge 10. (Devamı) Son Mezun Olunun Eğitim Kademesi Değişkenine Göre Davranış ve Öğretim Yönetimi Ölçeği ve Alt Boyutlarından Elde Edilen Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

Değişkenler	Son Mezun Olunan Eğitim Kademesi	N	X	SS	t	p
Öğretim Yönetimi	Lisans	135	4,24	1,08	,888	,375
	Yüksek Lisans	18	4,07	,80		
Davranış Yönetimi	Lisans	135	3,18	,79	1,306	,193
	Yüksek Lisans	18	3,35	,65		

Analiz sonucuna göre (Bkz. Tablo 9); katılımcı öğretmenlerin son mezun oldukları eğitim kademesine göre Davranış ve Öğretim Yönetimi ve alt boyutları ve öğretim yönetimi ve davranış yönetimi istatistiki bakımdan anlamlı farklılaşmamaktadır ($p>0,05$). Diğer bir ifade ile katılımcı öğretmenlerin son mezun oldukları eğitim kademesi; Davranış ve Öğretim Yönetimi ve alt boyutları öğretim ve davranış yönetimi puanlarını etkilemediği belirlenmiştir.

Çizelge 11. Göçmen Çocuklarla İlgili Eğitim Alma Değişkenine Göre Davranış ve Öğretim Yönetimi Ölçeği ve Alt Boyutlarından Elde Edilen Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

Değişkenler	Göçmen Çocuklarla İlgili Eğitim Alma Durumu		N	$\bar{X}$	SS	t	p
Davranış ve Öğretim Yönetimi	Evet		31	3,82	,51	,312	,756
	Hayır		122	3,80	,50		
Öğretim Yönetimi	Evet		31	4,19	1,06	,888	,375
	Hayır		122	4,22	1,05		
Davranış Yönetimi	Evet		31	3,26	,76	-1,306	,193
	Hayır		122	3,18	,78		

Analiz sonucuna göre (Bkz. Tablo 10); katılımcı öğretmenlerin göçmen çocuklarla ilgili eğitim alma durumuna göre Davranış ve Öğretim Yönetimi ve alt boyutları ve öğretim yönetimi ve davranış yönetimi istatistiki bakımdan anlamlı farklılaşmamaktadır ($p>0,05$). Diğer bir ifade ile katılımcı öğretmenlerin göçmen çocuklarla ilgili eğitim alma durumu; Davranış ve Öğretim Yönetimi ve alt boyutları öğretim ve davranış yönetimi puanlarını etkilemediği belirlenmiştir.

Çizelge 12. Yaş Değişkenine Göre Davranış ve Öğretim Yönetimi Ölçeği ve Alt Boyutlarından Elde Edilen Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

Değişkenler	Yaş	N	$\bar{X}$	SS	F	p
Davranış ve Öğretim Yönetimi	25 -	35	3,69	,56	2,086	,083
	26-30	42	3,83	,39		
	30-35	28	3,94	,68		
	36-40	18	3,77	,32		
	41+	30	3,81	,44		
Öğretim Yönetimi	25 -	35	3,71	1,17	5,896	,000
	26-30	42	4,46	,87		
	30-35	28	4,40	1,17		
	36-40	18	4,18	,94		
	41+	30	4,29	,91		
Davranış Yönetimi	25 -	35	3,64	,85	10,366	,000
	26-30	42	2,89	,62		
	30-35	28	3,23	,71		
	36-40	18	3,14	,86		
	41+	30	3,10	,65		

Analiz sonucuna göre (Bkz. Tablo 11); katılımcı öğretmenlerin yaşına göre, Davranış ve Öğretim Yönetimi anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır ($p>0,05$).Diğer bir ifade ile katılımcı öğretmenlerin yaşı; Davranış ve Öğretim Yönetimi puanlarını etkilemediği belirlenmiştir.

Analiz sonucuna göre (Bkz. Tablo 11); katılımcı öğretmenlerin yaşına göre, Davranış ve Öğretim Yönetimi alt boyutları öğretim yönetimi ve davranış yönetimi istatistiki bakımdan anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır ($p<0,05$).Diğer bir ifade ile katılımcı

öğretmenlerin yaş durumu; katılımcı öğretmenlerin, Davranış ve Öğretim Yönetimi ve alt boyutları öğretim yönetimi, davranış yönetimi puanlarını etkilediği belirlenmiştir.

Ayrıca katılımcı öğretmenlerden 26-30 yaş aralığında olanların öğretim yönetimi diğer yaş gruplarına göre daha yüksek çıktığı ve 25 yaş altı öğretmenlerin davranış yönetimi diğer yaş gruplarına göre daha yüksek çıktığı ve istatistiki olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

Çizelge 13. Kıdem Değişkenine Göre Davranış ve Öğretim Yönetimi Ölçeği ve Alt Boyutlarından Elde Edilen Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

Değişkenler	Kıdem	N	$\bar{X}$	SS	F	p
Davranış ve Öğretim Yönetimi	1-	30	3,72	,46	1,608	,187
	1-5 yıl	44	3,82	,57		
	6-10	28	3,74	,47		
	11 +	51	3,87	,48		
Öğretim Yönetimi	1-	30	3,91	1,06	2,135	,096
	1-5 yıl	44	4,31	1,08		
	6-10	28	4,33	1,01		
	11 +	51	4,24	1,02		
Davranış Yönetimi	1-	30	3,42	,79	6,910	,000
	1-5 yıl	44	3,09	,79		
	6-10	28	2,86	,68		
	11 +	51	3,32	,74		

Analiz sonucuna göre (Bkz. Tablo 12); katılımcı öğretmenlerin, Davranış ve Öğretim Yönetimi ve alt boyutu öğretim yönetimi kıdem durumuna göre istatistiki bakımdan anlamlı farklılaşmamaktadır ($p>0.05$). Diğer bir ifade ile katılımcı öğretmenlerin

kıdemi, Davranış ve Öğretim Yönetimi ve alt boyutu öğretim yönetimi puanlarını etkilemediği belirlenmiştir.

Analiz sonucuna göre (Bkz. Tablo 12); katılımcı öğretmenlerin, Davranış ve Öğretim Yönetiminin alt boyutlarından davranış yönetimi kıdem durumuna göre istatistiki bakımdan anlamlı farklılaşmaktadır ($p < 0,05$). Diğer bir ifade ile katılımcı öğretmenlerin kıdemi; davranış yönetimi puanlarını etkilediği belirlenmiştir. Ayrıca katılımcı öğretmenlerin 1 yıl altı çalışanların davranış yönetimi diğer öğretmenlere göre daha yüksek çıktığı ve istatistiki olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

Çizelge 14. Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Davranış ve Öğretim Yönetimi Ölçeği ve Alt Boyutlarından Elde Edilen Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

Değişkenler	Sınıf Mevcudu	N	$\bar{X}$	SS	F	p
Davranış ve Öğretim Yönetimi	15 altı	31	3,78	,45	4,285	,006
	16-20	51	3,79	,48		
	21-25	51	3,92	,40		
	26+	20	3,60	,75		
	15 altı	31	4,13	1,10		
Öğretim Yönetimi	16-20	51	4,18	1,06	5,868	,001
	21-25	51	4,50	,74		
	26+	20	3,72	1,40		
	15 altı	31	3,26	,79		
	16-20	51	3,21	,82		
Davranış Yönetimi	21-25	51	3,06	,72	2,375	,070
	26+	20	3,42	,72		

Analiz sonucuna göre (Bkz. Tablo 13); katılımcı öğretmenlerin sınıf mevcuduna göre, Davranış ve Öğretim Yönetimi ve alt boyutlarından davranış yönetimi istatistiki bakımdan anlamlı farklılaşmamaktadır ($p > 0,05$). Diğer bir ifade ile katılımcı

öğretmenlerin katıldıkları sınıfların mevcudu Davranış ve Öğretim Yönetimi ve alt boyutlarından davranış yönetimi, puanlarını etkilemediği belirlenmiştir.

Analiz sonucuna göre (Bkz. Tablo 13); katılımcı öğretmenlerin sınıf mevcuduna göre öğretim yönetimi istatistiki bakımdan anlamlı farklılaşmaktadır ($p<0,05$). Diğer bir ifade ile katılımcı öğretmenlerin meslek durumu; katılımcı öğretmenlerin, puanlarını etkilediği belirlenmiştir.

Ayrıca katılımcı öğretmenlerin girmiş olduğu sınıflardan mevcudu 21-25 olanların öğretim yönetimi diğer öğretmenlere göre daha yüksek çıktığı ve istatistiki olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir

Çizelge 15. Çalışılan Yaş Grubu Değişkenine Göre Davranış ve Öğretim Yönetimi Ölçeği ve Alt Boyutlarından Elde Edilen Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

Değişkenler	Çalışılan Yaş Grubu	N	$\bar{X}$	SS	F	p
Davranış ve Öğretim Yönetimi	3-4	24	3,91	,42	1,379	,253
	5-6	123	3,78	,52		
	7+	6	3,88	,25		
Öğretim Yönetimi	3-4	24	4,41	,78	2,818	,061
	5-6	123	4,15	1,11		
	7+	6	4,75	,44		
Davranış Yönetimi	3-4	24	3,17	,49	4,425	,013
	5-6	123	3,23	,82		
	7+	6	2,56	,22		

Analiz sonucuna göre (Bkz. Tablo 14); katılımcı öğretmenlerin, Davranış ve Öğretim Yönetimi ve alt boyutu öğretim yönetimi çalışılan yaş grubuna göre istatistiki bakımdan anlamlı farklılaşmamaktadır ($p>0,05$). Diğer bir ifade ile katılımcı öğretmenlerin çalıştıkları yaş grubu, Davranış ve Öğretim Yönetimi ve alt boyutu öğretim yönetimi puanlarını etkilemediği belirlenmiştir.

Analiz sonucuna göre (Bkz. Tablo 14); katılımcı öğretmenlerin, Davranış ve Öğretim Yönetiminin alt boyutlarından davranış yönetimi çalışılan yaş grubuna göre istatistiki bakımdan anlamlı farklılaşmaktadır ($p<0,05$). Diğer bir ifade ile katılımcı öğretmenlerin çalıştıkları yaş grubu; davranış yönetimi puanlarını etkilediği belirlenmiştir.

Ayrıca katılımcı öğretmenlerden 5-6 yaş grubuna derse girenlerin davranış yönetimi diğer öğretmenlere göre daha yüksek çıktığı ve istatistiki olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

Çizelge 16. Göçmen Çocuklar İle İgili Alınan Eğitim Sayısı Değişkenine Göre Davranış ve Öğretim Yönetimi Ölçeği ve Alt Boyutlarından Elde Edilen Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

Değişkenler	Göçmen çocuklar ile ilgili alınan eğitim sayısı	N	$\bar{X}$	SS	F	p
Davranış ve Öğretim Yönetimi	0	115	3,82	,51	,822	,483
	1	27	3,79	,47		
	2	5	3,57	,43		
	3+	6	3,88	,62		

Çizelge 15. (Devamı) Göçmen Çocuklar İle İlgili Alınan Eğitim Sayısı Değişkenine Göre Davranış ve Öğretim Yönetimi Ölçeği ve Alt Boyutlarından Elde Edilen Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

Değişkenler	Göçmen çocuklar ile ilgili alınan eğitim sayısı	N	X	SS	F	p
Öğretim Yönetimi	0	115	4,23	1,04	1,156	,327
	1	27	4,18	1,03		
	2	5	3,67	1,42		
	3+	6	4,50	1,04		
Davranış Yönetimi	0	115	3,20	,76	,692	,557
	1	27	3,21	,83		
	2	5	3,42	1,09		
	3+	6	2,94	,50		

Analiz sonucuna göre (Bkz. Tablo 15); katılımcı öğretmenlerin göçmen çocuklarla ilgili eğitim sayısına göre Davranış ve Öğretim Yönetimi ve alt boyutları ve öğretim yönetimi ve davranış yönetimi istatistiki bakımdan anlamlı farklılaşmamaktadır ($p>0.05$). Diğer bir ifade ile katılımcı öğretmenlerin göçmen çocuklarla ilgili eğitim alma durumu; Davranış ve Öğretim Yönetimi ve alt boyutları öğretim ve davranış yönetimi puanlarını etkilemediği belirlenmiştir.

Çizelge 17. Hipotez Değerlendirmesi (Fark Testleri)

Değişkenler	Davranış ve Öğretim Yönetimi	Öğretim Yönetimi	Davranış Yönetimi
H1: Katılımcı öğretmenlerin cinsiyeti ile Davranış ve Öğretim Yönetimi ve alt boyutları anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.	X	X	X
H2: Katılımcı öğretmenlerin yaşı ile Davranış ve Öğretim Yönetimi ve alt boyutları anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.	X	√	√
H3: Katılımcı öğretmenlerin çalıştığı kurum ile Davranış ve Öğretim Yönetimi ve alt boyutları anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.	X	X	X
H4: Katılımcı öğretmenlerin kıdem durumu ile Davranış ve Öğretim Yönetimi ve alt boyutları anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.	X	X	√
H5: Katılımcı öğretmenlerin sınıf mevcudu ile Davranış ve Öğretim Yönetimi ve alt boyutları anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.	X	√	X
H6: Katılımcı öğretmenlerin çalıştığı yaş grubu ile Davranış ve Öğretim Yönetimi ve alt boyutları anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.	X	X	√
	X	X	X

Çizelge 18. (Devamı) Hipotez Değerlendirmesi (Fark Testleri)

Değişkenler	Davranış ve Öğretim Yönetimi	Davranış Yönetimi	Öğretim Yönetimi
H7: Katılımcı öğretmenlerin daha önce göçmen çocuklar ile ilgili eğitimlere katılma durumu ile Davranış ve Öğretim Yönetimi ve alt boyutları anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.	X	X	X
H8: Katılımcı öğretmenlerin son mezun olduğu eğitim kademesi ile Davranış ve Öğretim Yönetimi ve alt boyutları anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.	X	X	X
H9: Katılımcı öğretmenlerin mezun olduğu bölüm ile Davranış ve Öğretim Yönetimi ve alt boyutları anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.	X	X	X
H10: Katılımcı öğretmenlerin daha önce göçmen çocuklar ile ilgili eğitimlere katılma sayısı ile Davranış ve Öğretim Yönetimi ve alt boyutları anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır	X	X	X

X: Red, √: Kabul

V. TARTIŞMA

Bu araştırma kapsamında sınıfında mülteci çocuk bulunan okul öncesi öğretmenlerinin davranış ve öğretim yönetimi becerileri incelenmiştir. Çalışmanın bu bölümünde araştırma kapsamında incelenen hipotezlerden elde edilen sonuçların literatürdeki diğer bulgular ile karşılaştırılarak yorumlanmasına yer verilmiştir.

Araştırma sonucunda, öğretmenlerin davranış ve öğretim yönetimi becerileri ve alt boyutlarının, cinsiyet değişkeni açısından farklılık göstermediği ortaya koyulmuştur. Bu noktada öğretmenlerin davranış ve öğretim yönetimi becerilerinin cinsiyetten bağımsız bir şekilde geliştiği ve sergilendiği söylenebilir. Literatür incelendiğinde farklı bulguların yer aldığı görülmektedir. Toran ve Gençgel Akkuş (2016) ve Günaydı (2019) tarafından yapılan araştırmalarda okul öncesi öğretmenlerinin cinsiyetlerinin öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri üzerinde bir farklılık yaratmadığı, sınıf yönetimi becerileri düzeyi olarak birbirlerine yakın yeterlilik gösterdikleri ortaya koyulmuştur. Ayrıca, Nur (2012) gerçekleştirdiği tez çalışmasında ve Korkut ve Babaoğlu (2010) tarafından yazılan makalede de cinsiyetin davranış ve öğretim yönetimi üzerinde etkili bir faktör olmadığı saptanmıştır. Bununla birlikte Tonbul ve Yalçinkaya (2002), Kaplan (2018) ve Zembat ve arkadaşları (2017) tarafından yapılan araştırma bulgularında kadın öğretmenlerin daha fazla sınıf yönetimi beceri puanına sahip oldukları görülmüştür. Komitoğlu (2009) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, kadın öğretmenlerin lehine sınıf yönetimi becerilerindeki alt boyutlar şöyle belirlenmiştir: öğrenme ve öğretme süreci, öğrencilerin ilgisini çekme, sınıf yönetiminde zaman yönetimi ve sınıfta davranış düzenlemeleri. Yeşilyurt ve Çankaya (2008) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ise, cinsiyet değişkeninin etkili olduğu alanlar arasında sınıftaki pozitif atmosfer, disiplin, vizyon vb. olmak üzere sınıf yönetimi becerileri sayılmıştır ve bu alanlarda erkek öğretmenlerin daha yüksek puan aldığı tespit edilmiştir. Görüldüğü gibi literatürde bulgular farklılık göstermektedir. Bakıldığında okul öncesi öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun kadın olduğu dikkat çekmektedir. Bu araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin de büyük bir

çoğunluğu kadın öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmadan elde edilen bulguların bu durumdan etkilenebileceği düşünülmektedir.

Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuç ise öğretmenlerin davranış ve öğretim yönetimi becerileri ve alt boyutlarının, mezun oldukları bölüm değişkeni açısından farklılık göstermediği yönündedir. Literatür incelendiğinde araştırmanın bu bulgusu ile benzer olarak ortaya koyulan bulguların olduğu görülmektedir. Tunca (2010) ve Dinçer ve Akgün (2015) tarafından yapılan araştırmalar sonucunda da öğretmenlerin mezun oldukları bölüme göre davranış ve öğretim yönetimi becerilerinin farklılaşmadığı ortaya koyulmuştur. Bu durumun alınan eğitimin süresi ve içeriğinin farklı olmasının yanında öğretmenlerin kendini geliştirme basamaklarının da etkili olması olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte literatürde bu bulguyu desteklemeyen sonuçlar da bulunmaktadır (Sucuoğlu ve ark., 2004; Turla ve ark., 2001). Dinçer ve Akgün (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise açık öğretim bölümleri ile örgün eğitim bölümleri arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Yeşilyurt ve Çankaya (2008) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğretmenler lisans ve ön lisans bölüm mezunu olmak üzere iki boyutta incelenmiştir. Yapılan çalışma neticesinde ön lisans bölüm mezunu öğretmenlerin, lisans bölüm mezunu öğretmenlerine göre; motivasyonu sağlama, farklı öğretim metodları kullanma, öğrencileri aktif bir biçimde derse katma ve yapıcı eleştiri kullanma alanında daha yüksek puan aldığı görülmüştür. Toran ve Akkuş (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise bölümler “okul öncesi”, “sınıf öğretmenliği” ve “diğer” olarak ayrılmış ve anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Buna göre, okul öncesi öğretmenleri sınıf öğretmenlerinden daha yüksek düzeyde sınıf yönetimi becerisine sahiptir. Literatürdeki bulgular arasındaki bu farklılığın nedeninin demografik değişkenlerden kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Öğretmenlerin bulunduğu yer, kıdem, kendini geliştirme düzeyleri arasında oluşabilecek farklılıkların mezun olunan bölüm temelinde etki göstermiş olabileceği düşünülmektedir.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin davranış ve öğretim yönetimi becerileri ve alt boyutlarının, çalıştıkları kurum değişkeni açısından farklılık göstermediği ortaya koyulmuştur. Literatüre bakıldığında bu bulguyu destekleyen çalışmaların bulunduğu görülmektedir. Ekici ve arkadaşları (2017) ve Komitoğlu (2009) tarafından yapılan araştırmalarda çalıştıkları kurum ve davranış ve öğretim yönetimi becerileri arasında

anlamli bir farklılık olmadığı ortaya koyulmuştur. Bununla birlikte Güven ve Cevher (2005) ve Taghiyeva (2019) tarafından yapılan çalışmalarda anlamlı bir farklılık bulunduğu ortaya koyulmuştur. Yapılan çalışmalara bakıldığında fark bulunan çalışmalarda devlet ve özel okul olarak yapılan ayırmda gözeneklere düşen sayıların birbirine yakın oldukları görölmektedir. Ancak hem bu çalışmada hem de benzer bulgular elde eden diğer çalışmalarda ise öğretmen sayılarının gözenek temelinde dengeli dağılmadığı görölmektedir. Farkın bu temelde ortaya çıkabileceğı düşünölmektir. Bir diğer çalışmada ise, kadrolu ve sözleşmeli öğretmen olmak üzere iki boyutta incelenen çalışılan kurum değişkeninin anlamlı farklılık yarattığı görölmüştür ve bu fark kadrolu öğretmenler lehine bulunmuştur (Dinçer ve Akgün, 2015).

Araştırma sonucunda öğretmenlerin davranış ve öğretim yönetimi becerileri ve alt boyutlarının, son mezun oldukları eğitim kademesi değişkeni açısından farklılık göstermediğı ortaya koyulmuştur. Literatür incelendiğinde benzer şekilde Dinçer ve Akgün (2015) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile eğitim durumları arasında bir ilişki bulunmamıştır. Dinçer ve Akgün (2015), bölümü ön lisans, lisans ve yüksek lisans bölümleri olmak üzere ele almıştır. Nur (2012) tarafından gerçekleştirilen tez çalışmasında öğretmenlerin ön lisans, lisans veya yüksek lisans mezunu olup olmasının sınıf yönetimi becerileri ile ilişkili olup olmadığı incelenmiş ve anlamlı farklılık bulunamamıştır. Turla ve ark. (2001) da benzer şekilde öğrenim düzeyi ile davranış ve öğretim yönetimi becerisi arasında ilişki bulamamıştır. Erkan (2009), sınıf öğretmenleri ile gerçekleştirdiğı çalışmasında mezun olunan kurum ile yönetim becerisi arasında ilişki bulamamıştır. Literatür incelendiğinde bunun aksi sonuçların da olduğu görölmektedir. Örneğin Güven ve Cevher (2005), kız meslek lisesi ve çocuk gelişimi mezunlarının lisans mezunlarına göre daha yüksek olduğunu bulmuştur. Benzer şekilde Toran ve Gençgel Akkuş (2016) yaptıkları araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri üzerinde öğrenim düzeyinin etkisinin olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu noktada elde edilen bulgunun genel literatür ile uyumlu olduğu görölmektedir.

Araştırmada öğretmenlerin davranış ve öğretim yönetimi becerileri ve alt boyutlarının, göçmen çocuklarla ilgili eğitim alma durumu ve aldıkları eğitim sayısı değişkeni açısından farklılık göstermediğı ortaya koyulmuştur. Literatür incelendiğinde bu iki

değişkenin bir arada incelendiği herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Ancak genel anlamda bakıldığında göçmen çocuklarla çalışma durumu yaklaşık olarak 10 yıldır süregelen bir durumdur. Bu noktada öğretmenlerin bu konu ile ilgili tecrübeli oldukları ve bu nedenle alınan eğitimin herhangi bir farklılık yaratmadığı düşünülmektedir. Aynı zamanda araştırmaya katılan öğretmenlerin %80'ine yakını göçmen çocuklar için herhangi bir hizmet içi eğitime katılmadıklarını belirtmişlerdir. Bu durumun da sonuçlar üzerinde etkili olabileceği düşünülmektedir.

Araştırma sonucunda katılımcı öğretmenlerin yaşına göre, davranış ve öğretim yönetimi anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür. Bununla birlikte alt boyutların farklılaştığı görülmüştür. Katılımcı öğretmenlerden 26-30 yaş aralığında olanların öğretim yönetimi diğer yaş gruplarına göre daha yüksek çıktığı ve 25 yaş altı öğretmenlerin davranış yönetimi diğer yaş gruplarına göre daha yüksek çıktığı ve istatistiki olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Bu durumun değişen eğitim sistemi ile ilgili olduğu düşünülmektedir. 26-30 yaş aralığındaki bireyler ülkemizdeki eğitim sistemi düşünüldüğünde 5-10 yıllık çalışma süreci içerisinde yer almaktadır. Hem tecrübe kazanmış durumda hem de henüz tükenmişlik yaşamamaktadır. Bu nedenle öğretim yönetimine ilişkin algıları daha yüksek çıkmış olabilir. Ancak literatür incelendiğinde yaş değişkeni ile davranış ve öğretim yönetimi becerileri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı gösteren araştırmaların yoğunlukta olduğu görülmektedir. Ekici, Günhan ve Anılan (2017), Yılmaz ve Aydın (2015) ve Kaplan (2018) tarafından yapılan araştırmaları bulgusu bu çalışma ile örtüşmemektedir. Komitoğlu (2009) çalışmasında 31-40 yaş ile 41-50 yaş grubu arasında, “problemleri eylemlerin önlenmesi” alt boyutunda, 41-50 yaş grubunun lehine bir değişim bulmuştur. Erkan (2009), 51+ yaş öğretmenlerin lehine olmak üzere, 31-40 yaş grubuna göre daha demokratik bir iklimi tercih ettiklerini bulmuştur. Nur (2012) tarafından gerçekleştirilen tez çalışmasında ise, bu tez çalışmasıyla benzer şekilde, yaşın anlamlı bir değişken olmadığı sonucuna varılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bir diğer bulgu ise katılımcı öğretmenlerin, davranış ve öğretim yönetimi ve alt boyutu öğretim yönetimi kıdem durumuna göre istatistiki bakımdan anlamlı farklılaşmadığı ancak davranış yönetimi açısından farklılaştığı ortaya koyulmuştur. 1 yıl altı çalışanların davranış yönetimi puanlarının diğer öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Yeni mezun olan öğretmenlerin

üniversiteden elde ettikleri bilgiler henüz tazedir ve günümüz eğitim sistemine bakıldığında akademik becerilerden çok davranış eğitimi temelinde geçmişe oranla daha fazla bilgi öğrencilere sunulmaktadır. Durumun bu temelde farklılaştığı düşünülmektedir. Literatür incelendiğinde ise Ekici ve arkadaşları (2017) ile Keleş ve Yaşar (2016) tarafından yapılan araştırmalar sonucunda da kıdem ve davranış yönetimi arasında anlamlı bir farklılık olduğu ortaya koyulmuştur. Toran ve Akkuş (2016) kıdem durumu ile sınıf yönetimi becerisi açısından negatif bir ilişki tespit etmiştir. Yeşilyurt ve Çankaya (2008) ise, kıdem değişkenine göre yapılan analiz sonucunda, 21 yıl+ kıdemli olan bireylerin, genel manada daha düşük kıdemli olan bireylere göre sınıf yönetimi becerisi açısından daha yüksek puan aldığını bulmuştur. Buna göre 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler, öğrencilerinin sorunları ile devamlı ilgilenmekte ve rehber olmakta; öğrencilere davranışları ile rol model olmakta anlamlı düzeyde daha iyi bulunmuştur. Tekerci (2008), göreve yeni başlayan (1-10 yıl) öğretmenlerin, 21 yıl ve üzeri öğretmen olarak çalışan bireylerden daha demokratik bir tutuma sahip olduğunu bulmuştur. Bunun tersi bir biçimde Tümçaya (2005) göreve yeni başlayan öğretmenlerin katı ve disiplinli bir tutum sergilediğini ve kıdem yılı arttıkça demokratik tutumun arttığını tespit etmiştir. Denizel ve ark. (2005) ise, kıdem durumu ile yönetim becerisi arasında bir ilişki tespit edememiştir. Benzer şekilde Ayar ve Arslan (2008) kıdem durumu ile sınıf yönetimi becerisi arasında anlamlı bir ilişki olmadığını saptamıştır.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin davranış ve öğretim yönetimi becerileri ve alt boyutlarının, sınıf mevcudu değişkeni açısından farklılık göstermediği ortaya koyulmuştur. Bu bulgu literatürde yer alan çalışmalarla örtüşmektedir. Güven ve Cevher (2005), sınıf mevcudu ile davranış yönetimi arasında bir ilişki olmadığını bulmuştur. Bu bulgu, başka araştırmalar tarafından da tespit edilmiştir (Dinçer ve Akgün, 2015; Yalçınkaya ve Tonbul, 2002). Bununla birlikte öğretim yönetimi puanlarının farklılaştığı; sınıflardan mevcudu 21-25 olanların öğretim yönetimi diğer öğretmenlere göre daha yüksek çıktığı görülmüştür. Sınıf mevcudu yükseldikçe ulaşılan öğrenci sayısı azalmakta ve kontrol zorlaşmaktadır. Sirkeci (2010), öğrenci mevcudunun artmasının, öğretmenlerin sınıf düzenini sağlama ve sınıfta mevcut olan disiplin problemleriyle başa çıkmada güçlüğü artırdığını vurgulamıştır. Tümçaya (2005) de benzer bir duruma vurgu yaparak, sınıf mevcudunun artmasının, öğretmenlerin katı disipline geçiş yapmasına neden olduğunu ve dolayısıyla sınıf

mevcudunun artmasının öğretmenlerin eylem ve tutumlarını negatif yönde etkilediğini ifade etmiştir. Koçoğlu (2013), Güven ve Cevher (2005) tarafından yapılan araştırmalarda sınıf mevcudu arttıkça sınıf yönetimi becerilerinin azaldığını ve zorlaştığını ortaya koymuşlardır. Blatchford, Bassett, Goldstein ve Martin (2003) bilhassa okul öncesi dönemdeki çocukların yaşları ve gelişim özelliklerinden kaynaklı olarak desteğe daha fazla ihtiyaç duyduklarını ve küçük sınıfların bu temelde daha verimli olduğunu vurgulamaktadır. Okul öncesi eğitimde sınıf içi destek önemli bir yer tutmaktadır. Öğretmenlerin daimî sınıf içi destek almalarının davranış ve öğretim yönetimi becerilerini destekleyebileceği ve sonuçların bu durumdan etkilenebileceği düşünülmektedir. Bununla birlikte okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin yüksek olması da gruplarda ortaya çıkabilecek olumsuz yönleri dengeleyerek bir farklılık oluşmamasına neden olmuş olabilir.

Araştırma sonucunda elde edilen son bulgu ise öğretmenlerin davranış ve öğretim yönetimi becerileri ve alt boyutlarının, çalışılan yaş grubuna göre istatistiki bakımdan anlamlı farklılaşmadığı; bununla birlikte davranış yönetiminin ise çalışılan yaş grubuna göre istatistiki bakımdan anlamlı farklılaştığı yönündedir. Katılımcı öğretmenlerden 5-6 yaş grubuna derse girenlerin davranış yönetimi diğer öğretmenlere göre daha yüksek çıktığı ve istatistiki olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Yaş ilerledikçe öğrencilerin kuralları almaya yönelik hazırbulunuşluklarının yükselmesinin öğretmenlerin davranış yönetimini daha kolay sağlamasına katkı sunacağı ve sonuçların bu durumdan etkilendiği düşünülmektedir. Benzer şekilde Dinçer ve Akgün (2015) ve Taghiyeva (2019) tarafından yapılan araştırmalarda da küçük yaş grubuna sahip öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerinin büyük yaş grubuna eğitim veren öğretmenlerden düşük olduğu tespit edilmiştir. Tekerci (2008)'in gerçekleştirdiği çalışmada, 6 yaş grubu öğrencileri olan öğretmenlerin, 3-4 ve 5 yaş grubu öğrencileri bulunan öğretmenlere nazaran daha otokratik bir davranış ve tutumda bulundukları görülmüştür. Nur (2012) ise çalışılan yaş grubu ile davranış ve öğretim yönetimi becerileri arasında herhangi bir ilişki tespit edememiştir.

VI. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmanın amacı, sınıfında mülteci çocuk bulunan okul öncesi öğretmenlerinin davranış ve öğretim yönetimi becerilerini incelemektir. Bu doğrultuda elde edilen sonuçlar bu bölümde sunulmaktadır.

Katılımcı öğretmenlerin Sosyo-Demografik dağılımları incelendiğinde;

Katılımcı öğretmenlerin %27,5'inin 26-30 yaş, %22,5'inin 25 yaş altı ve %11,8'inin 36-40 yaş aralığında olduğu, %89,2'sinin kadın, %10,8'inin erkek olduğu, %72,5'inin okul öncesi öğretmenliği, %27,5'inin çocuk gelişim mezunu olduğu, katılımcı öğretmenlerin girmiş oldukları sınıfların %33,3'ünün 16-20 ve 21-25 öğrenci mevcudunun olduğu ve %80,4'ünün 5-6 yaş grubuna derse girdiği, %34,3'ünün 11 yıl üzeri ve %17,6'sının 6-10 yıl meslek kıdemine sahip olduğu, %78,4'ünün devlet okullarında çalıştığı tespit edilmiştir.

Katılımcı öğretmenlerin %79,4'ünün mülteci çocuklarla alakalı eğitim almadığı, %20,6'sının eğitim aldığı ve eğitim alan bu kişilerin %17,6'sının bir kez, %3,9'unun 3 ve üzeri eğitim aldığı,

Katılımcı öğretmenlerin %72,5'inin sınıfında 1-5 arası mülteci çocuğun bulunduğu, bu çocuklardan %66,7'sinin kısmen Türkçe bildiği ve ebeveynlerin %52'sinin Türkçe bildiği, mülteci çocukların %49,0'ının diğer öğrenciler kadar davranış sorunları sergilediği tespit edilmiştir.

Katılımcı öğretmenlerin cinsiyet, yaş, mezun olduğu bölüm, kıdem durumu ve çalıştığı kurum, sınıf mevcudu ve yaş grubu, son mezun olunan eğitim kademesi, daha önce göçmen çocuklarla alakalı eğitim alma durumu ve eğitim sayısı dağılımlarına göre değişkenlerden elde edilen ortalama puanlar arasındaki farklılaşmalar ele alındığında;

Katılımcı öğretmenlerin, Davranış ve Öğretim Yönetimi ve alt boyutları ve öğretim yönetimi ve davranış yönetimi, cinsiyet durumuna göre istatistiki bakımdan anlamlı farklılaşmamaktadır ($p>0,05$). Diğer bir ifade ile katılımcı öğretmenlerin cinsiyet

durumu; Davranış ve Öğretim Yönetimi ve alt boyutları öğretim ve davranış yönetimi, puanlarını etkilemediği belirlenmiştir.

Katılımcı öğretmenlerin mezun oldukları bölüme göre Davranış ve Öğretim Yönetimi ve alt boyutları ve öğretim yönetimi ve davranış yönetimi istatistiki bakımdan anlamlı farklılaşmamaktadır ($p>0.05$). Diğer bir ifade ile katılımcı öğretmenlerin mezun oldukları bölüm; Davranış ve Öğretim Yönetimi ve alt boyutları öğretim ve davranış yönetimi puanlarını etkilemediği belirlenmiştir.

Katılımcı öğretmenlerin çalıştıkları kuruma göre Davranış ve Öğretim Yönetimi ve alt boyutları ve öğretim yönetimi ve davranış yönetimi istatistiki bakımdan anlamlı farklılaşmamaktadır ($p>0.05$). Diğer bir ifade ile katılımcı öğretmenlerin çalıştıkları kurum; Davranış ve Öğretim Yönetimi ve alt boyutları öğretim ve davranış yönetimi puanlarını etkilemediği belirlenmiştir.

Katılımcı öğretmenlerin son mezun oldukları eğitim kademesine göre Davranış ve Öğretim Yönetimi ve alt boyutları ve öğretim yönetimi ve davranış yönetimi istatistiki bakımdan anlamlı farklılaşmamaktadır ($p>0,05$). Diğer bir ifade ile katılımcı öğretmenlerin son mezun oldukları eğitim kademesi; Davranış ve Öğretim Yönetimi ve alt boyutları öğretim ve davranış yönetimi puanlarını etkilemediği belirlenmiştir.

Katılımcı öğretmenlerin göçmen çocuklarla ilgili eğitim alma durumuna göre Davranış ve Öğretim Yönetimi ve alt boyutları ve öğretim yönetimi ve davranış yönetimi istatistiki bakımdan anlamlı farklılaşmamaktadır ($p>0,05$). Diğer bir ifade ile katılımcı öğretmenlerin göçmen çocuklarla ilgili eğitim alma durumu; Davranış ve Öğretim Yönetimi ve alt boyutları öğretim ve davranış yönetimi puanlarını etkilemediği belirlenmiştir.

Katılımcı öğretmenlerin yaşına göre, Davranış ve Öğretim Yönetimi anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır ($p>0,05$). Diğer bir ifade ile katılımcı öğretmenlerin yaşı; Davranış ve Öğretim Yönetimi puanlarını etkilemediği belirlenmiştir.

Katılımcı öğretmenlerin yaşına göre, Davranış ve Öğretim Yönetimi alt boyutları öğretim yönetimi ve davranış yönetimi istatistiki bakımdan anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır ($p<0,05$). Diğer bir ifade ile katılımcı öğretmenlerin yaş durumu;

katılımcı öğretmenlerin, Davranış ve Öğretim Yönetimi ve alt boyutları öğretim yönetimi, davranış yönetimi puanlarını etkilediği belirlenmiştir.

Ayrıca katılımcı öğretmenlerden 26-30 yaş aralığında olanların öğretim yönetimi diğer yaş gruplarına göre daha yüksek çıktığı ve 25 yaş altı öğretmenlerin davranış yönetimi diğer yaş gruplarına göre daha yüksek çıktığı ve istatistiki olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

Katılımcı öğretmenlerin, Davranış ve Öğretim Yönetimi ve alt boyutu öğretim yönetimi kıdem durumuna göre istatistiki bakımdan anlamlı farklılaşmamaktadır ($p>0.05$). Diğer bir ifade ile katılımcı öğretmenlerin kıdemi, Davranış ve Öğretim Yönetimi ve alt boyutu öğretim yönetimi puanlarını etkilemediği belirlenmiştir.

Katılımcı öğretmenlerin, Davranış ve Öğretim Yönetiminin alt boyutlarından davranış yönetimi kıdem durumuna göre istatistiki bakımdan anlamlı farklılaşmaktadır ($p<0,05$). Diğer bir ifade ile Katılımcı öğretmenlerin kıdemi; davranış yönetimi puanlarını etkilediği belirlenmiştir.

Ayrıca katılımcı öğretmenlerin 1 yıl altı çalışanların davranış yönetimi diğer öğretmenlere göre daha yüksek çıktığı ve istatistiki olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

Katılımcı öğretmenlerin sınıf mevcuduna göre, Davranış ve Öğretim Yönetimi ve alt boyutlarından davranış yönetimi istatistiki bakımdan anlamlı farklılaşmamaktadır ($p>0,05$). Diğer bir ifade ile katılımcı öğretmenlerin katıldıkları sınıfların mevcudu Davranış ve Öğretim Yönetimi ve alt boyutlarından davranış yönetimi, puanlarını etkilemediği belirlenmiştir.

Katılımcı öğretmenlerin sınıf mevcuduna göre öğretim yönetimi istatistiki bakımdan anlamlı farklılaşmaktadır ($p<0,05$). Diğer bir ifade ile katılımcı öğretmenlerin meslek durumu; katılımcı öğretmenlerin puanlarını etkilediği belirlenmiştir.

Ayrıca katılımcı öğretmenlerin girmiş olduğu sınıflardan mevcudu 21-25 olanların öğretim yönetimi diğer öğretmenlere göre daha yüksek çıktığı ve istatistiki olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

Katılımcı öğretmenlerin, Davranış ve Öğretim Yönetimi ve alt boyutu öğretim yönetimi çalışılan yaş grubuna göre istatistiki bakımdan anlamlı farklılaşmamaktadır ($p>0.05$). Diğer bir ifade ile katılımcı öğretmenlerin çalıştıkları yaş grubu, Davranış ve Öğretim Yönetimi ve alt boyutu öğretim yönetimi puanlarını etkilemediği belirlenmiştir.

Katılımcı öğretmenlerin, Davranış ve Öğretim Yönetiminin alt boyutlarından davranış yönetimi çalışılan yaş grubuna göre istatistiki bakımdan anlamlı farklılaşmaktadır ($p<0.05$). Diğer bir ifade ile katılımcı öğretmenlerin çalıştıkları yaş grubu; davranış yönetimi puanlarını etkilediği belirlenmiştir.

Ayrıca katılımcı öğretmenlerden 5-6 yaş grubuna derse girenlerin davranış yönetimi diğer öğretmenlere göre daha yüksek çıktığı ve istatistiki olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

Katılımcı öğretmenlerin göçmen çocuklarla ilgili eğitim sayısına göre Davranış ve Öğretim Yönetimi ve alt boyutları ve öğretim yönetimi ve davranış yönetimi istatistiki bakımdan anlamlı farklılaşmamaktadır ($p>0.05$). Diğer bir ifade ile katılımcı öğretmenlerin göçmen çocuklarla ilgili eğitim alma durumu; Davranış ve Öğretim Yönetimi ve alt boyutları öğretim ve davranış yönetimi puanlarını etkilemediği belirlenmiştir.

Araştırma sonuçlarına bakıldığında katılımcı öğretmenlerden 26-30 yaş aralığında olanların öğretim yönetimi diğer yaş gruplarına göre daha yüksek çıktığı ve 25 yaş altı öğretmenlerin davranış yönetimi diğer yaş gruplarına göre daha yüksek çıktığı görülmüştür. Bu noktada mesleğe yeni başlayan öğretmenlere öğretim yönetimi temelinde eğitimler düzenlenerek becerilerine katkı sunulabilir.

Aynı zamanda tecrübeli öğretmenlere ise yeni eğitim müfredatı doğrultusunda davranış yönetimi ile ilgili eğitimler verilerek bu becerilerinin gelişmesi ve bilgilerinin tazelenmesi sağlanabilir.

Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuç ise 5-6 yaş grubuna derse girenlerin davranış yönetimi diğer öğretmenlere göre daha yüksek olduğu yönündedir. Daha küçük yaş grupları ile çalışan öğretmenler için düzenlenecek olan hizmet içi eğitimler aracılığıyla

çocukların gelişim dönemlerine uygun olarak uygulayabilecekleri davranış yönetimi yöntemleri öğretilir.

Bu araştırma kapsamında öğretmenlerin davranış ve öğretim becerileri demografik değişkenler açısından incelenmiştir. Yapılacak olan farklı araştırmalarda davranış ve öğretim becerilerini etkileyen farklı değişkenler ortaya koyulabilir.

Aynı zamanda bu araştırma nicel araştırma ile yürütülmüştür. Öğretmenlerin davranış ve öğretim becerilerinin değişkenlerden ne şekilde etkilendiğini belirlemek için nitel araştırma desenlerinden yararlanılarak çalışma genişletilebilir.



VII. KAYNAKÇA

KİTAPLAR

- ADLER, A. (2000). **Çocuk Eğitimi** (2. Baskı) İstanbul: Cem Yayınevi.
- AKTAŞ-ARNAS, Y., SADIK, F. (2008). **Okul öncesi eğitimde sınıf yönetimi** (1. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.
- ANDERSON, A., HAMILTON, R., MOORE, D., LOEWEN, S., FRATER-MATHIESON, K. (2004). **Education of refugee children: Theoretical perspectives and best practice**. In Educational interventions for refugee children: theoretical perspectives and implementing best practice (ss. 1–11). New York: RoutledgeFalmer.
- AYDIN, A. (1998). **Sınıf yönetimi**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- BETER, O. (2006). **Sınırlar ötesi umutlar mülteci çocuklar**. Ankara: SABEV
- BRONFENBRENNER, U., MORRIS, P. A. (2006). **The bioecological model of human development**. In Handbook of child psychology: Theoretical models of human development (ss. 793–828). New York, NY: Wiley.
- ÇELİK, V. (2003). **Sınıf yönetimi**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- DEMİREL, Ö. (2004). **Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme** (4.Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- EMİN, M. N. (2016). **Türkiye’deki Suriyeli çocukların eğitimi: Temel eğitim politikaları**. İstanbul: Turkuvaz Yayıncılık.
- GANDER M.J., GARDİNER H.W. (2001). **Çocuk ve Ergen Gelişimi** (4. Baskı). Ankara: İmge Kitabevi.
- HOY, A. W., WEINSTEIN, C. S. (2013). **Student and teacher perspectives on classroom management**. In Handbook of classroom management (ss.191-230). Routledge.

- KOUNIN, J. S. (1970). **Discipline and group management in classrooms**. Holt, Rinehart & Winston.
- MCDONELL, J., BROWN, B. (2013). **Inclusion in general education classes**. In Sucessful transition programs: pathways for student with intellectual and developmental disabilities (ss. 149-172). London: SAGE
- MCNEELY, S. R., MERTZ, N. T. (1990). **Cognitive constructs of preservice teachers: Research on how student teachers think about teaching**. Annual meeting of the American Educational Research Association, Boston, MA.
- MONONYE, C. (2012). **Teacher migration and education in conflict and post-conflict countries: experience from Somalia**. In Next steps in managing teacher migration: papers of the Sixth Commonwealth Research Symposium on Teacher Mobility, Recruitment and Migration. Paris: UNESCO.
- NELSON, G., PRILLELTENSKY, I. (2005). **Community psychology: In pursuit of liberation and well-being**. New York: Palgrave MacMillan.
- ÖZTÜRK, M., CENGİZ, Ş.T., KÖKSAL, H., İREZ, S. (2017) **Sınıfta Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunan Öğretmenler İçin El Kitabı**. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- PENSON, J., YONEMURA, A., SESNAN, B., OCHS, K. CHANDA, C., (2012). **Beyond the Commonwealth Teacher Recruitment Protocol: next steps in managing teacher migration in education in emergencies**. In next steps in managing teacher migration: papers of the Sixth Commonwealth Research Symposium on Teacher Mobility, Recruitment and Migration. Paris: UNESCO.
- PLOWS, V., WHITBURN, B. (2017). **Inclusive education: Making sense of everyday practice**. The Netherlands: Springer.
- REÇBER, S. (2014), **Hayatın Yok Yerindekiler: Mülteciler ve Sığınmacılar, VI. Sosyal İnsan Hakları Ulusal Sempozyumu Bildiriler Kitabı**, Anadolu Üniversitesi İİBF ÇEKO Bölümü, Eskişehir.
- RUBİN K. H., BUKOWSKI W., PARKER J. (2006). **Peer Interactions, Relationships, and Groups. Handbook of Child Psychology: Social,**

Emotional, and Personality Development. In Child and Adolescent Development: An Advanced Course (ss.571–645). Newyork: Wiley.

SAĞIROĞLU, A. Z. (2017). **Geçici koruma statüsündeki bireyler. Geçici koruma statüsündeki bireylere yönelik rehberlik hizmetleri kılavuzu kitabı** (ss. 46-63) içinde. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

SEVEN, S. (2014). **Okul öncesi eğitime giriş.** (1. Baskı), Ankara: Pegem Yayıncılık.

SEVİNÇ, M. (2003). **Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar.** İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

STUBBS, S. (2008). **Inclusive education. Where there are few resources.** Oslo: The Atlas Alliance Publ.

ULUSLARASI GÖÇ ÖRGÜTÜ [IOM]. (2012). **Türkiye’de göçmen çocukların profili.** Ankara: Sosyal Politika ve Sosyal Hizmet Önerileri Hızlı Değerlendirme Araştırması.

WINTER, E., O’RAW, P. (2010). **Literature review of the principles and practices relating to inclusive education for children with special educational needs.** Trim, Northern Ireland: National Council for Special Education

MAKALELER

ADIGÜZEL, S. (2017). **Göçmen Çocuğun Eğitim Hakkı.** *Beykent Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 3(5), 27-51.

AKGÜN, E., YARAR, M., DİNÇER, Ç. (2011). **Okul öncesi öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerde kullandıkları sınıf yönetimi stratejilerinin incelenmesi.** *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(3), 1-9.

AKŞİT, G., BOZOK, M., BOZOK, N. (2015). **Zorunlu Göç, Sorunlu Karşılaşmalar: Hisar Köyü, Nevşehir’deki Suriyeli Göçmenler Örneği.** *Maltepe Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 1(2), 92-116.

AKYOL, H. (2012). **Öğretmenlik mesleği ve sorunlar.** *Eğitimci Dergisi*, (15), 13-16.

AKER, T., AYATA, B., ÖZEREN, M., BURAN, B., BAY, A. (2002). **Zorunlu iç göç: Ruhsal ve toplumsal sonuçları.** *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 3(2), 97-103.

- ARSLAN, Y. (2016). **Türkiye'de Ezidi Sığınmacı Kadınların Sorunları Üzerine Sosyolojik Bir Araştırma: Batman ve Diyarbakır Kamp Örnekleri.** *Sosyoloji Araştırmaları Dergisi*, 20(2), 31-63.
- ASLANARGUN, E., TAPAN, F. (2011). **Okul Öncesi Eğitim ve Çocuklar Üzerindeki Etkileri.** *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 219-238.
- ATEŞ, H., BEKTAŞ, M. (2016). **Ortadoğu'da su savaşı ihtimali.** *Yeni Türkiye Dergisi*, (8) 392-403.
- AVCI, F. (2019). **Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Mülteci Öğrencilerin Sınıf Ortamında Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri.** *Language Teaching and Educational Research*, 2(1), 57-80.
- AYAR, A. R. ARSLAN, R. (2008). **İlköğretim Okullarında Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin “Sınıf Yönetimi Performansının” Araştırılması.** *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(2), 335-344.
- BAČÁKOVÁ, M., CLOSS, A. (2013). **Continuing professional development (CPD) as a means to reducing barriers to inclusive education: Research study of the education of refugee children in the Czech Republic.** *European Journal of Special Needs Education*, 28(2), 203-216.
- BAŞAR, M., AKAN, D. ÇİFTÇİ, M. (2018). **Mülteci Öğrencilerin Bulunduğu Sınıflarda Öğrenme Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar.** *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26 (5), 1571-1578.
- BAY, E., MERT, O., OZAN, C. (2011). **İlköğretim 6-8. sınıflarda ortaya çıkan istenmeyen öğrenci davranışları ve öğretmenlerin davranış yönetim stratejileri.** *Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (23), 49-70.
- BİLGİN, R. (2014). **Çatışma ve Şiddet ortamında büyüyen çocuklar sorunu.** *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(1), 136-151.
- BİNGÖL, A. S., ÖZDEMİR, M. Ç. (2014). **Almanya ve Hollanda'da Türk Göçmen İşçi Çocuklarına Uygulanan Eğitim Politikaları.** *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(2), 134-157.

- BOSTAN, H. (2018). **Geçici Koruma Statüsündeki Suriyelilerin Uyum, Vatandaşlık ve İskân Sorunu.** *Göç Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 39-88.
- CANATAN, K. (2013). **Avrupa Topluluklarının Göç Algıları ve Tutumları: Sosyolojik Bir Yaklaşım.** *Sosyoloji Dergisi*, 3(27), 317-332.
- CORBETT, J. (2001). **Teaching Approaches Which Support Inclusive Education: A Connective Pedagogy.** *British Journal of Special Education*, 28(2), 55-59
- ÇAKAN, A., MERCAN, M., UZUN, E. M. (2018). **Okul Öncesi Kurumlarına Devam Eden Mülteci Çocukların Sosyal-duygusal Gelişimleri.** *Zorunlu Göçler ve Doğurduğu Sosyal Travmalar*, 267-386.
- CELİK, I. A. (2019). **Sınıf öğretmenleri gözünden Suriyeli mülteci çocuklar** *Uluslararası Sosyal Araştırmaları Dergisi*, 12(66), 662-680.
- ÇORAPÇI F., AKSAN N., YALÇIN D. A., YAĞMURLU B. (2010). **Okul öncesi dönemde duygusal, davranışsal ve sosyal uyum taraması: Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği.** *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 17 (2), 63-74.
- ÇUBUKÇU, Z., GÜLTEKİN, M. (2006). **İlköğretimde öğrencilere kazandırılması gereken sosyal beceriler.** *Bilig*, (37), 155-174.
- DARRAGH, J. (2007). **Universal Design For Early Childhood Education: Ensuring Access And Equity For All.** *Early Childhood Education Journal*, 35(2), 167-171.
- DENİZ, A. Ç., HÜLÜR, A. B., EKİNCİ, Y. (2016). **Göç, strateji ve taktik: Suriyeli sığınmacıların gündelik hayat deneyimleri.** *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9 (42), 1077-1087.
- DENİZEL GÜVEN, E., CEVHER, F. N. (2005). **Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi.** *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (18), 1-22.
- DİNÇER, Ç., AKGÜN, E. (2015). **Okul öncesi öğretmenleri için sınıf yönetimi becerileri ölçeğinin geliştirilmesi ve öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin çeşitli değişkenlerle ilişkisi.** *Eğitim ve Bilim*, 40(177), 187-201

- DİNÇER, F. Ç., BAŞ, T., TEKE, N., AYDIN, E., İPEK, S., GÖKTAŞ, İ. (2019). **Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Kişiler Arası Problem Çözme ve Sosyal Becerileri İle Akran İlişkilerinin Değerlendirilmesi.** *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 882-900.
- EISENBERG, N., FABES, R. A., BERNZWEIG, J., KARBON, M., POULIN, R., HANISH, L. (1993). **The relations of emotionality and regulation to preschoolers' social skills and sociometric status.** *Child development*, 64(5), 1418-1438.
- EKİCİ, S., TUNCEL, G. (2015). **Göç ve insan.** *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 9-22.
- EMMER, E. T., EVERTSON, C. M., ANDERSON, L. M. (1980). **Effective classroom management at the beginning of the school year.** *The elementary school journal*, 80(5), 219-231.
- ER, A. R., BAYINDIR, N. (2015). **Pedagogical Approaches of Elementary Teachers For Primary Refugee Children.** *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 175-185.
- EVERTSON, C. M., WEINSTEIN, C. S. (2006). **Classroom management as a field of inquiry.** *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*, (3), 16.
- FAZEL, M., STEIN, A. (2002). **The mental health of refugee children.** *Archives of disease in childhood*, 87(5), 366-370.
- GOWER, A. L., FORSTER, M., GLOPPEN, K., JOHNSON, A. Z., EISENBERG, M. E., CONNETT, J. E., BOROWSKY, I. W. (2018). **School practices to foster LGBT-supportive climate: associations with adolescent bullying involvement.** *Prevention Science*, 19(6), 813-821
- GÜMÜŞTEN, D. (2017). **Mülteci çocukların eğitimi ve uyumlarına yönelik yapılan müdahale programları üzerine bir derleme.** *Nesne-Psikoloji Dergisi*, 5(10), 247-264.
- GÜNDÜZ, Z. Y. (2011). **Almanya'daki Türkiye kökenli göçmenlerin sağlık durumları: 'göç hasta eder'den 'göç sağlığa iyi gelir'e geçiş için öneriler.** *Onlar Bizim Hemşehrimiz*, 85.

- HORNE, S. E. (1980). **Classroom management.** *British Journal of Teacher Education*, 6(3), 228-235.
- KAĞNICI, D. Y. (2017). **Suriyeli Mülteci Çocukların Kültürel Uyum Sürecinde Okul Psikolojik Danışmanlarına Düşen Rol ve Sorumluluklar.** *İlköğretim Online*, 16 (4), 1768-1776.
- KAPIKIRAN A., N., İVRENDİ, A., ADAK, A. (2006). **Okul öncesi çocuklarında sosyal beceri: Durum saptaması.** *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (19), 20-28.
- KARABULUT, R., TÜRKSOY, E., KASAPOĞLU, N., KIRAT, H. (2020). **Mülteci Öğrencilerin Çizdiği Resimler Yardımıyla Okula Uyum Durumlarının İncelenmesi.** *Çocuk ve Gelişim Dergisi*, 3 (6), 38-50.
- KARTAL, B., BAŞÇI, A. G. E. (2014). **Türkiye'ye yönelik mülteci ve sığınmacı hareketleri.** *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(2), 275-299.
- LASLEY, T. J. (1987). **Classroom management: a developmental view.** *The Educational Forum*, 51(3), 285-298.
- MARTİN, N. K., SASS, D. A. (2010). **Construct validation of the behavior and instructional management scale.** *Teaching and Teacher Education*, 26(5), 1124-1135.
- MCBRIEN, J. L. (2005). **Educational needs and barriers for refugee students in the United States: A review of the literature.** *Review of Educational Research*, 75(3), 329-364.
- MENDENHALL, M., DRYDEN-PETERSON, S., BARTLETT, L., NDİRANGU, C., IMONJE, R., GAKUNGA, D., GICHUHI, L., NYAGAH, G., OKOTH, U. TANGELDER, M. (2015). **‘Quality education for refugees in Kenya: instruction in urban Nairobi and Kakuma refugee camp settings’,** *Journal of Education in Emergencies*, 1 (1), 92–130
- MESSIOU, K., AINSCOW, M., ECHEITA, G., GOLDRICK, S., HOPE, M., PAES, I., SANDOVAL, M., SIMON, C., VITORINO, T. (2016). **Learning from differences: A strategy for teacher development in respect to student diversity.** *School Effectiveness and School Improvement*. 27(1)

- MORİNA, A. (2017). **Inclusive education in higher education: challenges and opportunities.***European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 3-17., 45-61.
- ODOM, S. L., BUYSSE, V., SOUKAKOU, E. (2011). **Inclusion for young children with disabilities.** *Journal of Early Intervention*, 33(4), 344-356
- OH, S. A., VAN DER STOUWE, M. (2008). **Education, diversity, and inclusion in Burmese refugee camps in Thailand.** *Comparative Education Review*, 52(4), 589-617.
- O'SHEA, B., HODES, M., DOWN, G., BRAMLEY, J. (2000). **A school-based mental health service for refugee children.** *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 5(2), 189-201.
- ÖZCAN, A. S. (2018). **Çokkültürlülük bağlamında Türkiye'nin Suriyeli öğrencilere yönelik eğitim politikası.** *PESA Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 17-29.
- ÖZORUÇ, N., SİĞİRTMAÇ, A. D. (2022). **Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mülteci Çocukların Eğitim Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri.** *Millî Eğitim Dergisi*, 51(233), 237-258.
- PARPUCU, N., POLAT, A. Y., AKMAN, B. (2018). **Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde ilişkiler ve iletişime yönelik görüşleri.** *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 14(4), 417-433.
- PASTOOR, L. W. (2017). **Reconceptualizing refugee education: Exploring the diverse learning contexts of unaccompanied young refugees upon resettlement.** *Intercultural Education*, 28(2), 143-164
- REEVE, J., JANG, H. (2006). **What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity.** *Journal of educational psychology*, 98(1), 209.
- SAĞLAM, H. İ. KANBUR, N. İ. (2017). **Sınıf Öğretmenlerinin Mülteci Öğrencilere Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi.** *Sakarya University Journal of Education*, 7 (2), 310-323.
- SAMANCI, O., UCAN, Z. (2017). **Social skill education in children.** *Journal of Graduate School of Social Sciences*, 21(1), 281-288.

- SAPON-SHEVİN, M. (2003). **Inclusion: A matter of social justice.** *Teaching All Students*, 61(2), 25–28.
- SAYGIN, S., HASTA, D. (2018). **Göç, kültürlenme ve uyum.** *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 10(3), 312-333.
- SHAW, JON (2003). **“Children Exposed To War/Terrorism,”** *Clinical Child And Family Psychology Review*, 6(4), 237–246.
- SNYDER, D. W. (1998). **Classroom management for student teachers.** *Music Educators Journal*, 84 (4), 37–40.
- SPENCE S. H., RAPEE R, MCDONALD C., INGRAM M. (2001). **The structure of anxiety symptoms among preschoolers.** *Behaviour Research and Therapy*, (39), 1293–1316.
- STANKOVIĆ, D., MILOJKOVIĆ, A., TANİC, M. (2006). **Physical environment factors and their impact on the cognitive process and social behavior of children in the preschool facilities.** *Architecture and Civil Engineering*, 4(1), 51-57.
- ŞEKER, B. D., ASLAN, Z. (2015). **Refugee children in the educational process: An social psychological assessment.** *Journal of Theoretical Educational Science*, 8(1), 86-105.
- TORAN, M., AKKUŞ, H. G. (2016). **Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin değerlendirilmesi: KKTC Örneği.** *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(4), 2041-2056.
- TUNÇ, A. Ş. (2015). **Mülteci Davranışı ve Toplumsal Etkileri: Türkiye’deki Suriyelilere İlişkin Bir Değerlendirme.** *Tesam Akademi Dergisi*, 2(2), 29-63.
- TÜMKAYA, S. (2005). **Öğretmenlerin sınıf içi disiplin anlayışları ve tükenmişlikle ilişkisi.** *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 44, 549-568.
- ULUOCAK, G. P. (2009). **İç Göç Yaşamış ve Yaşamamış Çocukların Okulda Uyum.** *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (26), 35-44.
- USTA, M. E., ARIKAN, İ., ŞAHİN, Y., ÇETİN, M. S. (2018). **Suriyeli eğitimcilerin geçici eğitim merkezlerinde karşılaştıkları sorunların incelenmesi.** *Mukaddime*, 9(1), 173-188.

- UYANIK BALAT, G., BİLGİN, H., ÜNSAL, Ö. (2017). **Okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik tutumları ve sınıf yönetimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi.** *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi/JRES*, 4(1), 114-126
- UZUN, A. A. (2015). **Günümüzün sosyal ve ekonomik sorunu olan Suriyelilerin mülteci ve ekonomi hukuku bakımından değerlendirilmesi.** *Ankara Barosu Dergisi*, (1).
- UZUN, E. M., BÜTÜN, E. (2016). **Okul öncesi eğitim kurumlarındaki Suriyeli sığınmacı çocukların karşılaştıkları sorunlar hakkında öğretmen görüşleri.** *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 72-83.
- ÜSTÜNOĞLU, Ü. (1990). **Okul öncesi öğretmenlerinin nitelikleri.** *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 155-160.
- YANIK ÖZGER, B., AKANSEL, A. (2019). **Okul Öncesi Sınıfındaki Suriyeli Çocuklar ve Aileleri Üzerine Bir Etnografik Durum Çalışması: Bu Sınıfta Biz De Varız! Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi**, 7 (3), 942-966.
- YEŞİLYURT, E., ÇANKAYA, İ. (2008) **Sınıf Yönetimi Açısından Öğretmen Niteliklerinin Belirlenmesi.** *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(23): 274-295.

TEZLER

- ADIGÜZEL, İ. (2016). *Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.
- BÜLBÜL, N. E. (2008). *4 Yaş Çocuklarının Sosyal Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- DEMİR S. (2010). *Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Giden 36–60 Aylık Çocukların Bilişsel Gelişim Özellikleri Açısından Karşılaştırılması (Kütahya İli Örneği)*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Maltepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- ERCOŞKUN, B. (2015). *Suriyeli Mültecilerin Türkiye'ye Sosyokültürel ve Sosyoekonomik Etkileri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Yeni Yüzyıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- ERKAN, Z. N. (2009). *İlköğretimde görevli öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışları ile iş doyumları arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- GENCER, T. E. (2019). *Göç Süreçlerindeki Çocukların Karşılanamayan Gereksinimleri, Haklara Erişimleri ve Beklentileri: Ankara ve Hatay'da Yaşayan Suriyeli Çocuklar Örneği*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- KAYA, A. (2019). *Suriyeli Mülteci Çocukların Eğitimi Üzerine Bir Araştırma: Geçici Eğitim Merkezleri ve Müfredatları*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- KAYSILI, A. (2013). *Yurt dışına göç olgusu ve eğitim ilişkisi (Konya ili kulu ilçesi örneği)* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- KOMİTOĞLU, D. (2009). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (İstanbul İli Kadıköy İlçesi Örneği)*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- KUBBANİ, A. (2019). *Türkiye'de yaşayan geçici koruma statüsündeki Suriyeli'lerin göç travmasına ilişkin görüşlerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- ŞENTÖREGİL, M. (2017). *Suriyeli çocuk sığınmacıların Türk yazılı basınında temsili* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- TAGHİYEVA, A. (2019). *Davranış ve Öğretim Yönetimi Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlanması: Okul Öncesi Öğretmenleri İçin Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

YİĞEN, E. (2005). *Zonguldak İl Merkezinde Yuvaya Giden 3–6 Yaş Grubu Çocuklarda Kardeş Kıskançlığının Değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Zonguldak.

ELEKTRONİK KAYNAKLAR

DEMİRKAN, B. (2011). Göç ve göç psikolojisi. Erişim Tarihi: 13.05.2021. https://www.tavsiyeediyorum.com/makale_7838.html

GÖÇ İDARESİ GENEL MÜDÜRLÜĞÜ (2021). Erişim Tarihi: 13.05.2021 <https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638> adresinden erişildi.

ULUSLARARASI GÖÇ ÖRGÜTÜ. (2009). Göç terimleri sözlüğü. Bülent Çiçekli (edt.) Erişim Tarihi: 13.05.2021. http://www.goc.gov.tr/files/files/goc_terimleri_sozlugu (1).pdf.

UNESCO (2009). Policy guidelines on inclusion in education. France: UNESCO Publishing. Erişim Tarihi: 13.05.2021. <http://unesdoc.unesco.org>.

UNHCR (2020). Erişim Tarihi: 13.05.2021 <https://www.unhcr.org/tr/bilgi-dokumanlari-ve-tablolar>

EKLER

EK-1: Kişisel Bilgi Formu

Cinsiyet:	☐ Kadın ☐ Erkek
Yaş:	
Mezun olduğunuz bölüm:	☐ Okul Öncesi ☐ Öğretmenliği ☐ Çocuk Gelişimi
Görev yaptığınız yer (il ve ilçe olarak belirtiniz):	
Kaç yıldır görevinize devam ediyorsunuz?	☐ 1 yıl veya daha az ☐ 1-5 yıl ☐ 5-9 yıl ☐ 10 yıl ve üzeri
Çalıştığınız kurum?	☐ Özel okul ☐ Devlet okulu
Sınıf mevcudunuz	
Çalıştığınız yaş grubu	
Son mezun olduğunuz eğitim kademesi	☐ Lisans ☐ Yüksek Lisans ☐ Doktora
Daha önce göçmen çocuklar ile ilgili eğitime katıldınız mı?	☐ Evet ☐ Hayır
Göçmen çocuklar ile ilgili katıldığınız eğitim sayısı:	
Sınıfınızda bulunan mülteci öğrenci sayısı	
Sınıfınızda bulunan mülteci çocuklar Türkçe bilmekte midir?	☐ Evet ☐ Hayır ☐ Kısmen
Sınıfınızda bulunan mülteci çocukların ebeveynlerinden en az bir tanesi Türkçe bilmekte midir?	☐ Evet ☐ Hayır ☐ Kısmen
Sınıfınızda bulunan mülteci öğrencilerin davranış sorunu sergileme düzeyi nedir?	☐ Davranış sorunları yoğun ☐ Davranış sorunları diğer öğrenciler kadar ☐ Davranış sorunları sergilemiyorlar

EK-2: Davranış ve Öğretim Yönetimi Becerileri Ölçeği

Ek C. Davranış Ve Öğretim Yönetimi Ölçeği (Türkçe)

Yönerge: Lütfen aşağıdaki bildirimlerde sınıfta uyguladıklarınızı en iyi tanımlayan yanıtı işaretleyiniz. Doğru veya yanlış cevap yoktur, bu yüzden lütfen olabildiğince dürüst yanıt veriniz.	Çok katılıyor um	Katılı yoru m	Biraz katılı y orum	Pek katılmıyo rum	Katılmı y orum	Hiç katılmıyo rum
1. Öğrenciler ders sırasında uygun olmayan zamanlarda konuşurlarsa neredeyse her zaman müdahale ederim.						
2. Sınıf içerisinde öğrencilerin konuşmalarını kesinlikle sınırlandırırım.						
*3. Sınıf içerisinde soruları ele almak için neredeyse her zaman iş birliğine dayalı öğrenme çalışması yaparım.						
*4. Gerçek hayat uygulamalarına ilişkin konular hakkında öğrencilerimi aktif tartışmalar yapmaya teşvik ederim.						
*5. Sınıfımda neredeyse her zaman grup çalışması yaptırırım.						
*6. Öğrenci projelerini oluştururken öğrencilerimin fikirlerini alırım/kullanırım.						
7. Öğrencilerim konudan uzaklaşırlarsa onları kararlı bir şekilde konuya geri yönlendiririm.						
8. Sınıfımdaki öğrencilerin kurallara her zaman uymaları konusunda ısrarcıyım.						
*9. Öğretimimi neredeyse her zaman bireysel öğrenci ihtiyaçlarına göre düzenlerim						

10. Öğrenci davranışlarını kontrol edebilmek için sınıf kurallarını tam olarak uygulayım.						
11. Eğer öğrenci kuralların dışına çıkıyorsa, sınıf kurallarına uyulması konusunda ısrar ederim.						
*12. Neredeyse her zaman öğrenciler arasında etkileşimi destekleyen öğretim yaklaşımını kullanırım.						

* = ters madde olarak puanlanmıştır.

EK-3 ANKET İZİN BELGESİ

Evrak Tarih ve Sayısı: 15.03.2022-45219



T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : E-88083623-020-45219
Konu : Etik Onayı Hk.

15.03.2022

Sayın Edanur TÜRKGÖZ

Tez çalışmanızda kullanmak üzere yapmayı talep ettiğiniz anketiniz İstanbul Aydın Üniversitesi Etik Komisyonu'nun 10.03.2022 tarihli ve 2022/04 sayılı kararıyla uygun bulunmuştur. Bilgilerinize rica ederim.

Dr.Öğr.Üyesi Hüseyin KAZAN
Müdür Yardımcısı

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu : 8594D88F54Z Pın Kodu : 94182

Belge Takip Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/istanbul-aydin-universitesi-abyt>

Adres : Seydi Mah. İnönü Cad. No:38 Sefaköy , 34295 Kültürcük/İstanbul

Telefon : 444 1 428

Web : <http://www.aydin.edu.tr/>

Kep Adresi : tan.yarimci@san.bilgi.kep.tr

Belge için : Mesut YILMAZ

Unvanı : Enstitü Öğrenci İşleri Uzmanı

Tel No : 30010



ÖZGEÇMİŞ

Ad- Soyad : Edanur TÜRKGÖZ

Öğrenim Durumu

LİSANS : 2019, İstanbul Aydın Üniversitesi , Çocuk Gelişimi

